

التدريس نماذج ومهاراته

الدكتور كمال عبد الحميد زيتون

التَّائِبِينَ

نَسَآؤُهُ وَمَحَارِقُهُ

التدريب

نماذج ومهاراته

الدكتور

كمال عبد الحميد زيتون

أستاذ ورئيس
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية بدمهور - جامعة الإسكندرية

علاء الكتب

٢٨ شارع عبدالقادر شروت - القاهرة ١١٦١٥١

عالم الكتب

نشر - توزيع - طباعة

♦ الإدارة :

16 شارع جواد حسنى - القاهرة

تليفون : 3924626

فاكس : 002023939027

♦ المكتبة :

38 شارع عبد الخالق ثروت - القاهرة

تليفون : 3926401 - 3959534

ص . ب 66 محمد فريد

الرمز البريدى : 11518

♦ الطبعة الثانية :

1425 هـ - 2005 م

♦ رقم الإيداع 2002/11604

♦ الترقيم الدولى I.S.B.N

6 - 303 - 232 - 977

♦ الموقع على الإنترنت : WWW.alamalkotob.com

♦ البريد الإلكتروني : info@alamalkotob.com

تنبيه

حقوق النشر محفوظة للمؤلف ، ولا يجوز نشر أى جزء من هذا الكتاب أو اختزان مادته بطريقة الاسترجاع ، أو نقله على أى نحو ، أو بأى صورة سواء أكانت إلكترونية ، أو ميكانيكية ، أو بالتصوير ، أو بالتسجيل ، أو خلاف ذلك إلا بموافقة كتابية سابقة من المؤلف ، وكل من يخالف ذلك يتعرض للمساءلة القانونية .

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

ملحة الكتاب

قال الله تعالى (شَهِدَ اللَّهُ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ وَالْمَلَائِكَةُ وَأُولُوا الْعِلْمِ) صدق الله العظيم

يشكل هذا الكتاب منطلقاً في حركة الفكر التربوي ، فقد كانت - ولا تزال - هناك الكثير من التداخلات بين الروى والمفاهيم التربوية ، وبخاصة ما يختص منها بمجال التدريس . ولقد حاول المؤلف أن يسطر تخطيطاً مفصلاً للصورة الكلية التي ارتسيت في ذهنه عن التدريس كنظام متكامل له مكوناته وحدوده ، ليكون هذا التخطيط في النهاية دليلاً يضع المفاتيح في الأيدي ، أو منخلاً يفنئ إلى ألباء عالم يحكم فيه الجدل وتتصارع فيه المقولات .

و قد استهدف الكتاب تقديم إطار معرفي يمكن أن يسهم في تنمية المهارات الفنية المرتبطة بالتدريس ، والتي تمثل بدءاً أساسياً من أبعاد إعداد المعلم .

ويتضمن الكتاب أربعة أبواب ، عني الباب الأول بمفهوم التدريس ، ونوقشت المصطلحات المرتبطة به ، ثم تبعت بتصور لمكونات عملية التدريس ، وانتهى الباب بعرض لمهارات تصميم منظومات التدريس وتقديم نموذج مقترح لتلك المهارات سار المؤلف على هدية بقية أجزاء الكتاب .

ولما كان هناك العديد من المهارات الأساسية التي ينبغي أن تتوفر في للاقم بالتدريس ، فقد جاء الباب الثاني بمهارات ما قبل التدريس ، والتي تشمل الأهداف تصنيفها وصياغتها ، ثم تحليل المحتوى ماهية وإجراءاته ، ثم مناقشة بيئة الفصل وكيفية توفير بيئة جيدة للتدريس ، ومناقشة نماذج التدريس بما تحتويه من استراتيجيات وطرق تدريس واختبار الوسائل التعليمية ، وتخطيط التدريس .

ثم تعرض الباب الثالث إلى مهارات التدريس أي الممارسات التي يجريها المعلم داخل الفصل بغية إحداث التعليم المنشود ، وقد اشتملت على مهارات الاتصال ، وجذب الانتباه ، وإثارة الدافعية ، وتوجيه التعزيز ، وفن طرح الأسئلة ، وحسن إدارة الفصل . وباعتبار التقويم أحد المناشط الهامة لاحتام عملية التدريس فقد جاء الباب الرابع متضمناً لكيفية تقويم نواتج عملية التدريس فضلاً عن مناقشة سبل تطوير الواجبات المنزلية .

وجدير بالذكر أن التصور الذي قدمه المؤلف حول التدريس ومهاراته ، والمبني على تحليل سلوكيات التدريس التي يمكن للمعلم الترتيب عليها ، وإيقافها وممارستها ، لا يعني أن المعلم أصبح حرفياً ألياً ، فاللتعليم والتعلم عملية إبداعية يتحكم فيها عدد من المتغيرات مثل مخلات ومخرجات التعليم ، وأنشطة تعلم التلاميذ ، وسلوك المعلم القبلي وكفائاته ، وخصائص التلاميذ ، وبيئة التعلم ، وكثير من المتغيرات التي يصعب حصرها .

وقد حاول المؤلف على مدار خمس سنوات مضت تحليل ما كُتب عن التدريس في الأدبيات العربية والأجنبية ، وبخاصة الموسوعة الدولية للتدريس ، وإعداد المعلم وتسكين الكم الهائل من المعرفة حول التدريس في إطار ينتظم فيه ذلك الكم ، وكنت خلاصة ما بوره عن التدريس العمل الذي بين أيدينا .

ويوجه المؤلف عظيم امتنانه إلى الأستاذ الدكتور / صن زيتون - استاذ المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة طنطا على محاورته الفكرية حول موضوعات الكتاب على مدار الثلاثة أعوام الماضية ، كما يوجه عتيق شكره لطلاب الدراسات العليا بتربية بمنهور - جامعة الإسكندرية على مساعدتهم وملتفتهم للقبضة التي أثرت في بلورة هذا العمل .

ويستوجه المؤلف لرفقه الأعزاء أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس لمؤازرتهم له في إنجاز العمل . ويخص بالذكر الدكتور / طاهر علوان لمرجحته اللغوية لهذا العمل. كما يستقدم المؤلف بخالص شكره لزميله للفاضل الدكتور / عادل البنا على ما قدمه من جهد مشكور في قراءة معلومات فصول الكتاب المختلفة وتصويبها.

كما يقدم المؤلف لزوجته وأولاده على صبرهم وتحملهم ما استلزمته موضوعات الكتاب من تفرغ ومتابعة جارت على حقوقهم فقبلوها بروح طيبة ومشجعة ، جعله الله مداداً لميزان حسناتهم يوم الدين.

أرجو أن يسلي القارئ الكريم من وقته وصبره ومتابعته بعض ما استلزمته موضوعات الكتاب من تسلل ويحث ودرس ، حتى يبلغ القارئ ما أراده الكتاب ، فلعل تصفح للمتعجل يجعل القارئ لا يرى من الكتاب إلا القشور وصفائر الأمور ، فيحمل الألفاظ والمعاني على المؤلف على ما ألف وعرف لا على ما تأمل ونظر ، فلا تزداد الرؤية إلا عتمة ، ولا يزداد الطريق إلا ظلمة . وإلى الله ألجأ في تيسير ما قصدت ، ولأن يجعله مما به وجهه أرت ، ولأن ينفع به كل من وصل إليه ، فالاستعانة به والاحتكال عليه ، وهو حصبي ونعم الوكيل.

المؤلف

د . كمال عبد الحميد زيتون

دعاء المعلم

- ربي.. يا من علم الإنسان ما لم يعلم ، اغفر لي أن أعلم ما أعلم ، وما أفقت به أعلم.
- ربي .. سامعني لجزائي في أن أحمل اسم المعلم .
- وهو أسمك للنوراني .. جل جلالك .
- وهبني من لذكك قيساً من نورك لكي أحب مدرستي من صميم صميمي حباً يملأ كل حواسي ، ويشغل كل إحساسي ، فلا أجد جمال الحياة إلا فيه .. في كل الأوقات . في السر والعلن . غاء الليل وأطراف النهار .
- إلهي .. يا معلم الكون .. وبأ من كرمت الإنسان وخلقته في أحسن تقويم ، اجعل غيرتي وحملي دافعين لثقتين دائمتين .
- واجعل قنوطي ، وخور عزيمتي عابرين .
- خلصني يا ربي من هذه الرغبة النفسية في التخلف من أجلي ولقائي لكي أتمارى مع الآخرين من غير أولي العزم .
- ربي .. اجعل أسمى وأبوتى ثوقان كل لومة وكل آفة . حتى أكنو على طلابي وأحبهم وأدافع عنهم بوجدان لم لهم ، وبإصرار لب لهم .
- هبني من لذك منحة للعب لكل طلابي .. أيا كانوا ، ولأي كانوا .
- ربنا .. أعني أن أنظم واحداً من طلابي في أكمل قصادي . وعلى أن أنسجه في أعذب الحلي .
- ربي .. إنك لا تتخذ من العباد خليلاً .. ولكن اغفر لي أن أفلجك كما يناجي الخليل خليله .
- فمن أحب لقاء الله .. أحب الله لقاءه .. ولما ألتك في صلاتي ونسكي ومحاي ، وفي كل طفل أعلمه وأفقه من الظلمات .
- ربي .. قوني وهبني لي من أمري رشداً .
- لا نصير لي سوءك .. ولا محين لي إلاك .
- وعندما يصفر قلبي .. ويرق لي يمامتي على معارج نورك .
- وتتألق نفسي بحب الحق .. وتقوى طفتي بالندود عنه .
- قد أجد نفسي وحيداً وبعيداً . فألمسني في وحدتي .. وقريني من جلاكي .
- فلا أكون وحيداً ولا بعيداً . فك أكثر ، ومعك أعز .
- ربي .. رمت نفسي بدير البسطة وخض الجناح .
- وهبني الصق ونفاذ البصرة في التعليم .
- وطهر نفسي من غواية الغرور في التعليم .
- ومن أباطل الأبطال في التعليم .

- ❑ وجئني منية كفض الروح في التظلم .
- ❑ ومن يثأر العافية والركون إلى الفحة في التظلم .
- ❑ ومن المالك والسلم ، ورق العدة والخضوع للدارج وأمر السطوم .
- ❑ خذ بيدي ، ولئن لي في أن أرفع عيني فوق جرحي كل صباح ، ولنا أفضل مدرستي ، فلا لأصل همومي إلى قاعة درسي ، وإنما لأحمل همتي .
- ❑ ولا أفضل تلاميذي وسفلاتي إلى حرم العلم المقدس ، وإنما لأطرحها وأرميها حتى لا أقت في عضدي ، وتكنن لسفاتي فلنكون ظلوماً جهولاً .
- ❑ ربي .. يدي طرية ندية إن عاقبت .. وقوية سنية إن أصابيت وأقيت .
- ❑ وأطسي أن أفتخر نفسي .. وأعطيها إن ألت في تصويبي لأخطاء طلابي إقالة لهم من عثراتهم .
- ❑ فلأشأ نفسي يا ربي ، بهمهم ولنا أصبح لأخطاهم ، وأهدي من مثل سواء السهيل ، ولجعل بناء مدرستي من الأرواح لا من القنبت والأقواح .
- ❑ تشع من حيطتها العارية ما في من حماسة وإيمان .
- ❑ ولجعل من كابي حصناً منيعاً صليحاً لأحداث الزمن .
- ❑ ربي .. أعني على أن يكون ديني أن أطم وأهب .
- ❑ بكل حرارة وحماسة وخيرة في هذه الحياة الدنيا .
- ❑ ولجعل من تطلمي وحيي شغياً لفتولي في ملكوت رحمتك .. يوم لا ظل إلا ظلك

٩ المحتويات

الموضوع	الصفحات
فتحة الكتاب	٥ - ٦
دعاء المعلم	٧ - ٨
المحتويات	١٧
الباب الأول : التدريس وتصميم منظومته	
١- الفصل الأول : مفهوم التدريس	٢١ - ٤٦
١- التطور التاريخي لمفهوم التدريس	٢٣
٢- مفهوم التدريس	٢٥ -
أ - المعنى اللغوي لمفهوم التدريس	٢٧
ب - المعنى الاصطلاحي للتدريس	٣٠ -
٣- أولاً : التدريس باعتباره عملية اتصال	٣١
أولاً : التدريس باعتباره عملية اتصال	٣٢
ثانياً : التدريس باعتباره نظاماً	٣٣
ثالثاً : التدريس باعتباره نقل معلومات	٣٤
رابعاً : التدريس باعتباره مهنة	٣٤
خامساً : التدريس باعتباره علماً أم فناً	٣٦
سادساً : التدريس بوصفه سبيلاً للنجاح	٣٨
سابعاً : التدريس باعتباره نشاطاً مقصوداً	٣٩
رابعاً : التدريس باعتباره سلوكاً محورياً	٤١
خامساً : نحو تعريف علمي للتدريس	٤١ -
سادساً : تطبيقات عملية	٤٣
٢- الفصل الثاني : التدريس الفعال والمصطلحات المرتبطة به ...	٤٧ - ٧٦
أولاً : مفهوم الكفاءة	٤٩
المعنى اللغوي للكفاءة	٤٩
المعنى الاصطلاحي للكفاءة	٥٠
ثانياً : مفهوم الكفاءة	٥١
المعنى اللغوي للكفاءة	٥١
المعنى الاصطلاحي للكفاءة	٥٢
ثالثاً : مفهوم الفعالية	٥٤
المعنى اللغوي للفعالية	٥٤

الموضوع	الصفحات
المعنى الاصطلاحي للمعالية	٥٤
رابعاً : مفهوم الأداء	٥٥
للمعنى اللغوي للأداء	٥٦
المعنى الاصطلاحي للأداء	٥٦
خامساً : أبعاد الكفايات التي ينبغي أن تتوفر للمعلم الماهر	٥٧
سادساً : أبعاد التدريس الفعال معلقة بخبرات المفاهيم	٦١
سابعاً : تطبيق علي : بطاقة تقويم أداء المعلم في مهارات التدريس	٧٢
الفصل الثالث : مكونات عملية التدريس	٧٧ - ٩٨
أولاً : المعلم ودوره (المعلم بوصفه متخذ قرار : خبير ، قلند، مرشد)	٧٩
ثانياً : المعلم	٨١
ثالثاً : المادة الدراسية	٨٤
رابعاً : بيئة التعلم (البيئة الصفية)	٨٥
خامساً : مؤثرات علمية على التدريس	٨٥
سادساً : اتخاذ القرار في التدريس	٨٦
١ - الغرض من اتخاذ قرار	٨٨
٢ - اتخاذ قرار من قبل الإنسان	٨٨
٣ - نموذج العوامل التي تؤثر في قرارات المعلم ولحكامه	٩٠
سابعاً : تطبيقات عملية	٩٥
الفصل الرابع : تصميم منظومات التدريس	٩٩ - ١٥٩
التدريس والنظم التدريسية	١٠٢
النظم والتدريس	١٠٤
مزايا تبني مدخل النظم في تصميم منظومات التدريس	١٠٦
نماذج منظومات التدريس	١٠٩
تحليل نقد لنماذج منظومات التدريس	١٤٣
الحاجة إلى تطوير نموذج لتصميم التدريس	١٤٨
نحو نموذج مقترح لمنظومة التدريس	١٤٩
تطبيقات عملية	١٥٦

الصفحات

الموضوع

الباب الثاني : مهارات ما قبل التدريس

١٦٣ - ١٩٣	الفصل الخامس : صياغة الأهداف التدريسية
١٦٥	أولاً : الغايات والأغراض والأهداف (من العمومية إلى التحديد)
١٦٧	ثانياً : مستويات الأهداف
١٦٩	ثالثاً : مجالات الأهداف التدريسية
١٨١	رابعاً : الأهداف السلوكية (الإجرائية)
١٨٩	خامساً : تطبيقات عملية
١٩٥ - ٢١١	الفصل السادس : تحليل المحتوى التعليمي
١٩٧	أولاً : تحليل المحتوى : (مفهومه، أهدافه، خطواته، معايير، خصائصه) .
٢٠٢	ثانياً : أنواع تحليل المحتوى
٢٠٢	١- تحليل المحتوى المهاري
٢٠٤	٢- تحليل المحتوى المعرفي
٢٠٥	ثالثاً : إجراءات تحليل محتوى للدرس
٢٠٦	رابعاً : المشكلات التي تصاحب عملية تحليل المحتوى
٢٠٧	خامساً : بعض الجوانب الإيجابية لعملية تحليل المحتوى
٢٠٩	سادساً : تطبيقات عملية
٢١٣ - ٢٣٣	الفصل السابع : تنظيم بيئة الفصل
٢١٥	أولاً : المناخ المدرسي والبيئة المدرسية وبيئة الفصل: المفاهيم والحدود
٢١٨	ثانياً : تعريف بيئة الفصل
٢٢٠	ثالثاً : أبعاد بيئة الفصل
٢٢٢	رابعاً : لتنظيم المكان لخدمة لدراسة
٢٢٤	خامساً : الشروط الواجب توافرها في بيئة الفصل
٢٢٧	سادساً : نحو بيئة إيجابية للفصل
٢٢٨	سابعاً : تطبيقات عملية على بيئة الفصل
٢٣٥ - ٢٦٠	الفصل الثامن : تحديد نماذج التدريس

الموضوع	الصفحات
لولا : ماهية نموذج التدريس وأهميته	٢٣٧
ثانياً : خصائص نماذج التدريس	٢٤٢
ثالثاً : أنواع نماذج التدريس	٢٤٢
رابعاً : تطبيقات عملية على نماذج التدريس	٢٥٧
الفصل التاسع : تحديد استراتيجيات التدريس	٢٦١ - ٢٩٩
١ - استراتيجية التدريس وطريقة التدريس بين الاحتواء والاشتمال	٢٦٣
٢ - مفهوم الاستراتيجية	٢٦٥
٣ - استراتيجية التدريس	٢٦٥
٤ - مكونات استراتيجية التدريس	٢٦٦
لولا : استراتيجية الاستقصاء	٢٦٧
ثانياً : استراتيجية الاكتشاف	٢٧٣
ثالثاً : استراتيجية حل المشاكل	٢٧٨
رابعاً : استراتيجيات التطعيم الفردي	٢٨٥
خامساً : استراتيجية تدريس القضايا الجدلية	٢٩١
٥ - معايير لاختيار استراتيجية التدريس الملائمة	٢٩٤
٦ - تطبيقات عملية على استراتيجيات التدريس	٢٩٥
الفصل العاشر : تحديد طرق التدريس	٣٠١ - ٣٤٠
١ - تاريخ طرق التدريس	٣٠٣
٢ - مفهوم طريقة التدريس	٣٠٨
٣ - تصنيفات طرق التدريس	٣١٢
لولا : طرق التدريس الشائعة (المحاضرة ، المناقشة ، الحصف الذهني ،	
البيان العملي ، تمثيل الأدوار ، العمل الجماعي)	٣١٣
ثانياً : طرق للتدريس غير اللفظية (الأحلام ، الإثارة للصورة ،	
اللحكمة ، الألعاب والأفكار ، التصور والتخيل ، الخرائط العقلية)	٣٢٨
ثالثاً : طرق التدريس التكاملية (الخيال العلمي)	
.....	٣٣٠

الموضوع	الصفحات
٤- المعلم وتصوره حول طرق التدريس	٣٣٣
٥- معايير اختيار طريقة التدريس الملائمة	٣٣٤
٦- تطبيقات عملية على تحديد طرق التدريس	٣٣٦
الفصل الحادي عشر : اختيار الوسائل التعليمية	٣٤١ - ٣٦٨
مفهوم الوسائل التعليمية	٣٤٢
- أهمية الوسائل التعليمية في عملية التدريس	٣٤٤
- تصنيف الوسائل التعليمية	٣٤٦
- تصنيف " ادجار ديل "	٣٤٦
- تصنيف " أولينج "	٣٤٧
- تصنيف " لوسن "	٣٤٨
- تصنيف " دونكان "	٣٤٨
- تصنيف " بريتس "	٣٥٠
- تصنيف " حمدان "	٣٥٠
- تصنيف خليل عزيز وخيار البيرماني	٣٥٢
- المواد التعليمية وإمكانية استخدامها في التدريس	٣٥٤
- كيفية اختيار وسيلة تعليمية معينة لمواقف تعليمية محددة	٣٦٠
- معايير اختيار الوسيلة التعليمية في عملية التدريس	٣٦١
- قواعد الاستخدام الوظيفي للوسائل التعليمية	٣٦٢
- معوقات استخدام الوسائل التعليمية	٣٦٤
- تطبيقات عملية على كيفية اختيار واستخدام الوسائل التعليمية	٣٦٦
الفصل الثاني عشر : تخطيط التدريس	٣٦٩ - ٣٩٣
مفهوم التخطيط للتدريس	٣٧١
- خصائص التخطيط الفعال	٣٧٢
✓ أهمية التخطيط للتدريس	٣٧٣
- الافتراضات التي استدعت الحاجة إلى تخطيط التدريس	٣٧٤
✓ مستويات التخطيط	٣٧٥

الموضوع الصفحات

- ٣٧٦ التخطيط اليومي للتدريس
- ٣٧٧ صور تخطيط للدرس
- ٣٨٥ بعض الاعتراضات التي تثار حول تخطيط الدروس
- ٣٨٨ مراحل تدريس حصة
- ٣٩٠ بطاقة ملاحظة لتقييم الخطة المبدئية للدرس
- ٣٩٢ تطبيق عملي على كيفية إجراء تخطيط للدرس

الباب الثالث : مهارات التدريس

الفصل الثالث عشر : تحسين الاتصال ٣٩٧ - ٤٢٤

- ٣٩٩ مفهوم الاتصال
- ٣٩٩ خصائص عملية الاتصال
- ٤٠١ عناصر عملية الاتصال
- ٤٠٣ العوامل المؤثرة في فعالية عملية الاتصال
- ٤٠٥ أنواع الاتصال داخل القاعات الدراسية
- ٤٠٨ أنماط الاتصال داخل الفصل التعليمي
- ٤٢٠ تطبيقات عملية على الاتصال الدراسي والتعليمي

الفصل الرابع عشر : جذب الانتباه ٤٢٥ - ٤٤٢

- ٤٢٧ مفهوم الانتباه
- ٤٢٨ أنواع الانتباه
- ٤٢٩ أهمية الانتباه أثناء عملية التدريس
- ٤٢٩ حركات الانتباه التي يمارسها المعلمون
- ٤٣٧ سلوكيات المعلم للمحافظة على الانتباه داخل الفصل
- ٤٣٩ تطبيق عملي على النشاطات التي يستخدمها المعلم لجذب الانتباه

الفصل الخامس عشر : إثارة الدافعية ٤٤٣ - ٤٦٠

- ٤٤٥ حول مفهوم الدافعية
- ٤٤٦ نظريات الدافعية
- ٤٤٧ للدافعية والموقف التعليمي التعليمي

الموضوع	الصفحات
- وظائف الدافعية في عملية للتدريس	٤٥٢
- الدافعية في بيئة الفصل	٤٥٣
- الدافعية واستراتيجيات للتدريس	٤٥٦
- تدريبات حول إثارة الدافعية	٤٥٨
الفصل السادس عشر : توجيه للتعزير	٤٦١ - ٤٨٢
- مفهوم التعزير	٤٦٣
- أهمية التعزير	٤٦٤
- أنواع التعزير	٤٦٤
- نظم التعزير	٤٧٢
- جدول للتعزير	٤٧٢
- سوء استخدام للتعزير	٤٧٥
- بدائل التعزير الموجب	٤٧٦
- تدريبات حول سبل توجيه التعزير	٤٧٨
الفصل السابع عشر : فن طرح الأسئلة	٤٨٣ - ٥٠٦
- حول مفهوم السؤال	٤٨٥
- أهمية الأسئلة الصفية	٤٨٦
- مهارات طرح الأسئلة	٤٨٧
- مهارة صوغ الأسئلة	٤٨٨
- مهارة تصنيف الأسئلة	٤٨٩
- مهارة توجيه الأسئلة	٤٩٤
- مهارة تحسين نوعية الإجابات	٥٠٠
- الأخطاء الشائعة عند طرح الأسئلة	٥٠١
- تطبيقات عملية على فنيات ومهارات طرح الأسئلة	٥٠٢
الفصل الثامن عشر : حسن إدارة الفصل	٥٠٧ - ٥٣٦
- مفهوم إدارة الفصل ومكوناته	٥٠٩
- كفليات إدارة الفصل	٥١٥

الموضوع الصفحات

٥١٣	..... النظام داخل الفصل المدرسي
٥٢٠	..... أسباب سوء سلوك التلاميذ داخل الفصل
٥٢٢	..... استراتيجيات إدارة الفصل
٥٢٨	..... أنماط إدارة الفصل
٥٣٠	..... مشكلات إدارة الفصل وكيفية مواجهتها
٥٣٢	..... قائمة المعلم لمنع مشكلات إدارة الفصل
٥٣٤	..... تطبيقات عملية على فنون ومهارات إدارة الفصل
	✓ الباب الرابع : التقويم
٦٠٢ - ٥٣٩	..... الفصل التاسع عشر : تقويم مخرجات التعليم
٥٤١	..... القياس والاختبار والتقويم
٥٤٢	..... أنواع التقويم
٥٤٤	..... معايير التقويم
٥٤٥	..... وظائف التقويم
٥٤٥	..... الاختبارات وأنواعها
٥٤٨	..... الاختبارات التحصيلية وأسس بنائها
٥٦٧	..... إجراءات تصميم اختبار تحصيلي
٥٧٦	..... إجراءات تصميم مقياس اتجاهات
٥٩٢	..... قياس الجوانب المهارية (اختبارات الأداء)
٥٩٩	..... تطبيقات عملية
٦٠٣ - ٦٢٣	..... الفصل العشرون : تطوير الواجب المنزلي
٦٠٥	..... تطور الاهتمام بالواجب المنزلي
٦٠٦	..... فعالية الواجب المنزلي على نواتج التعلم
٦٠٩	..... مفاهيم خاطئة عن الواجب المنزلي
٦١٠	..... أخطاء يتوقع حدوثها من الواجبات المدرسية
٦١١	..... دور المعلم في إنجاز الواجبات المنزلية
٦١٢	..... خصائص الواجب المنزلي الجيد

الموضوع	الصفحات
- اللائحة المقترحة الخاصة بالواجب المنزلي	٦١٤
- تطبيقات عملية على فنيات الواجب المنزلي	٦١٧

● الباب الأول ●

التدريس وتصميم منظوماته

- الفصل الأول : مفاهيم التدريس .
- الفصل الثاني : التدريس الفعال والمصطلحات المرتبطة به .
- الفصل الثالث : مكونات عملية التدريس .
- الفصل الرابع : تصميم منظومات التدريس .

● الفصل الأول ●

مفهوم التدريس

١- التطور التاريخي لمفهوم التدريس .

٢ - مفهوم التدريس .

أ . المعنى اللغوي لمفهوم التدريس

ب - المعنى الاصطلاحي للتدريس

أولاً : التدريس باعتباره عملية اتصال .

ثانياً : التدريس باعتباره عملية تعاون .

ثالثاً : التدريس باعتباره نقل معلومات .

رابعاً : التدريس باعتباره نظاما .

خامساً : التدريس باعتباره مهنة .

سادساً : التدريس باعتباره علماً أم فناً .

سابعاً : التدريس بوصفه سبيلاً للنجاح .

ثامناً : التدريس باعتباره نشاطاً مقصوداً .

تاسعاً : التدريس باعتباره سلوكاً معيارياً .

عاشراً : نحو تعريف علمي للتدريس .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل الأول (مفهوم التدريس)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -

- ١- تتبع التطور التاريخي لمفهوم التدريس
- ٢- تحديد معنى التدريس من خلال معناه اللغوي والاصطلاحي.
- ٣- مناقشة تعريفات التدريس العشرة
- ٤- التعرف على المنطلقات الفكرية للتعريفات المختلفة للتدريس .
- ٥- التوصل إلى تعريف علمي للتدريس.
- ٦- تحليل المصطلحات المرتبطة بالتدريس .

الفصل الأول

مفهوم التدريس

١ - التطور التاريخي لمفهوم التدريس .

لعل نقطة البدء لتحديد ماهية التدريس قد تتطلب منا تناول التطور التاريخي للتدريس، ففي صباح التاريخ كان المتعلمون أقرب الناس إلى الحكام والملوك؛ ويرجع ذلك إلى حاجة الدولة القديمة إلى المتقنين والمتعلمين الذين ندر وجودهم، فبدأ المتعلم وكأنه ملاك أو إله. ومن هنا أصبح المعلم - مهما يكن بعيداً - قبلة من يبغى التقرب إلى الحكام، أو من يطعم في الحكم والسلطة، فاهتم الجميع بالتعليم والتعلم للوصول للحكم، وعلى الرغم من أن التدريس سلوك قديم مارسه الإنسان منذ القدم، فإنه لم يظهر في الغرب كمهنة رسمية معترف بها وبخصائصها الحاضرة إلا مع بداية القرن الثامن عشر عندما بدأت سلطة الكنيسة تنحسر عن شئون المجتمع الدنيوية. لكن الأمر اختلف في الشرق، فإن مهنة التدريس ظلت محصورة على رجال الدين وموجهة نحو الأمور الدينية حتى بداية القرن الحالي، حيث أخذ التدريس - بوجه عام - ومدارسه ومعلميه - بشكل خاص - يتصفون بالاختصاصية والاستقلال التدريجي عن السلطة الدينية المباشرة. ومهما يكن من أمر، فقد انحصر التدريس بمعناه المنظم على إعداد المحاربين وتدريبهم على فنون القتال، وخير مثال على ذلك التعليم الآشوري والإمبراطي. أما في الصين القديمة فقد ركز التدريس على إعداد الكتّاب والموظفين الصالحين للمجتمع وإدارته المدنية المختلفة. ومع إطلالة القرن السادس قبل الميلاد، تحول اهتمام التدريس إلى وجهة أخرى هي تدريب القادة وإعدادهم، كما كان الأمر في التعليم الأثيني الذي تميز - بحق - بهذه الوظيفة وركز على تحصيلها، وفي الهند ركز التدريس بدرجة رئيسية على تعليم المعتنقين والعلماء والدعاة لتحقيق غرضين رئيسيين هما: صلاح الفرد ونجاته في الدنيا، والغرض الثاني هو قبوله في الحياة الآخرة (والكلام هنا متحفظ عليه عند الهندية واليهودية).

وعندما شعر الأوروبيون بالحاجة لدراسة علوم الأمم الأخرى وحضاراتهم، اهتموا بالتدريس؛ وذلك لتعليم الأفراد وإعدادهم كعلماء حتى يكونوا قادرين على

البحث والتقصي في إنجازات اليونانيين، والعرب المسلمين (٢٢: ١١) ^(١) للاستفادة منها في تطوير الفكر والحياة الأوربية، مما تهلل من جراء هذا التدريس حشد لا بأس به من العلماء الذين أخذوا على عاتقهم ابتكار العديد من النظريات والإجراءات التربوية والنفسية التي تناولها المربون واستفادوا منها في تطوير التربية وتحسين ممارساتها ونسائجها، ومن أمثلة علماء التدريس في عصر النهضة والقرون القليلة التي تلتها: "ماروجراسكان" Marograscan ، و "جون لوك" John Look و "كومنيوس" Komenyous و "روسو" Rosso و: "بستالوزي" Bestalozy و "فروبيل" Frobel و "هربارت" Herbart، وغيرهم.

ومن أمثلة علماء التدريس في عصر الإسلام:

- ☐ الخليل بن أحمد الفراهيدي : أشهر كتبه "معجم العين".
- ☐ ابن سينا: الذي اعتمدت عليه أوروبا في دراسة الطب.
- ☐ ابن خلدون: رائد علم الاجتماع.
- ☐ أبو بكر الرازي: وكان من البارزين في الطب، والصبغة وقد عرفت أوروبا عنه أثر الجراثيم في نقل الأمراض.
- ☐ أبو حيان التوحيدي.
- ☐ الإمام أبو حنيفة النعمان بن ثابت، صاحب أشهر المذاهب الفقهية.
- ☐ ابن رشد : في مجال الفلسفة، فلم تعرف أوروبا الفلسفة القديمة إلا عن طريق الفلاسفة المسلمين.
- ☐ الإمام ابن القيم : صاحب كتاب "الطب النبوي".
- ☐ ابن هشام اللغوي : الذي قال عنه ابن جني : إنه أعلم أهل الأرض في النحو.
- ☐ حجة الإسلام الإمام أبو حامد الغزالي صاحب كتاب "إحياء علوم الدين".
- ☐ ابن مالك: جمال الدين محمد بن عبد الله بن مالك الأندلسي (صاحب الفقه ابن مالك).
- ☐ الجاحظ : وهو أول متحدث في البلاغة.
- ☐ الإمام محمد عبده : الذي أسس مع أستاذه مجلة "العروة الوثقى".

(*) الرقم الأول يشير إلى المرجع، والرقم الثاني يشير إلى رقم الصفحة.

ومع إطلاق القرن العشرين، بدأ التركيز على الطفل واهتماماته ورغباته يظهر جلياً في التربية الرسمية على شكل مدارس ووسائل تعليمية مميزة، حين قام "ديوي" Dewey بالإفادة من تعاليم وفلسفات من سبقه من أمثال "روسو" و"بستالوزي" و"فرويل" وغيرهم وخاصة ما يتعلق منها بنمو الطفل، مترجماً إياها إلى مدارس وفلسفة تربوية حديثة سادت — دون منافسة — عالم التربية بشكل عام حتى منتصف القرن الحالي.

والتدريس الذي تطور تدريجياً عبر المصور حتى وصلنا بصيغته الحديثة، هو في نفس الوقت علم تطبيقي انتقالي، أخذ من العلوم الأخرى كالاجتماع والفلسفة والمنطق والعلوم الطبيعية وعلم النفس التربوي كثيراً من مبادئه وإجراءاته فنتج عن هذا كله أن تميز بطبيعة خاصة.

٢ - مفهوم التدريس :

لعل عنوان هذه الفترة ينم عن أن التدريس له مفاهيم عديدة، وتعرفت متنوعة، ومع أن لفظ "التدريس" من أكثر الألفاظ شيوعاً واستعمالاً في الحياة العملية والاجتماعية، حيث انتشر التعليم لدى جميع فئات المجتمع وطبقاته، وزاد إقبال الناس عليه وصار يقام في مؤسسات كثيرة ومختلفة، وبوسائل متنوعة ومتباينة، ومع ذلك فلو سألت عن معنى "التدريس"، لوجدت إجابات متعددة ومتفاوتة، ولكنها جميعاً لا تزيد على أنه "عملية لإصال المعلومات إلى أذهان الدارسين". وهذا المعنى صحيح ولكنه لا يحتر المعنى العلمي الدقيق، ومثله في ذلك مثل اتفاق أكثر الناس على أن معنى "الصلاة" عملية الاتصال بالله ﷻ، بينما هي في التعريف العلمي "قول وأفعال مخصوصة، مفتحة بالتكبير ومختتمة بالتسليم". لذا كان لابد من تحديد معنى التدريس تحديداً علمياً دقيقاً.

• فتحدد معنى "التدريس" أمر ضروري؛ حيث يحتاجه المدرس الذي سيقوم بعملية التدريس، والتلميذ الذي يشاركه فيها، والمدير الذي يشرف على المؤسسة التي يتم فيها التدريس، وقد يكون من ولجأته معرفة هل يقوم كل مدرس لديه بعملية التدريس؟ أم لا، والموجه الذي يتعلق عمله بتقويم عملية التدريس ليوحد نقاط القوة والضعف في عمل المدرس، أو ليوصل حكماً في مدى صلاحية المدرس لعملية التدريس ... إلخ، ويحتاج إلى مفهوم التدريس قبل كل من سبق طالباً الجامعة أو كليات المعلمين، وجميع من بعد نفسه لعملية التدريس اقتداءً بالرسول

والأبياء عليهم السلام "إن الله عز وجل لم يعثني معفأً، ولكن بعثني معلماً وميسراً".

ومن ثمَّ كان من الضروري توضيح معنى التدريس وتحديد، وذلك لأنَّ من المتفق عليه أن لفكر المدرس التربوي أثراً في عملية اختيار "طريقة التدريس" ومكوناتها، لأنَّ المدرس الذي يعتقد أنَّ "التعليم" هو: "مجرد نقل للمعلومات"، وأنَّ التدريس يعني: "عملية إيصال المعلومات إلى أذهان الدارسين" سيُجمل نفسه مبسطاً على الموقف التعليمي، فيُفرد بالضبط والتحكم (٢٠: ١٥ - ١٧) ويستغل ببذل النشاط والفاعلية، ويؤكد على أهمية الكتاب المدرسي والمادة الدراسية فيه، ويعتمد على أسلوب الإلقاء والتلقين، ويبتعد عن كل الأساليب التي تتطلب للفاعلية والنشاط من الدارسين ... إلخ. بيد أنَّ المدرس الذي يعتقد أنَّ "التدريس عملية تفاعل وتوجيه، وممارسة مناشط متعددة تعتمد على فاعلية الدارسين وجهودهم وتوجيه المدرس وإرشاده؛ لأنَّ "التعلم" لديه تحدي للملوك من خلال الخبرات التي تهيأ للدارسين أو يَمرون بها، لابد وأنَّ يعتقد أنَّ "دوره في عملية التعلم - التدريس - ينحصر في قيامه بدور العامل المساعد، موجهاً لها، مخططاً لمثيراتها ..."، ولذا لابد أنَّ يحدد الأهداف التي ينبغي أن تتحقق، والمناسبات التي سيقوم بها الدارسون لتحقيقها، وما يمكن أن يستثير فاعلية الدارسين ليقوم به، أو يوجه إليه، من وسائل معينة سمعية أو بصرية، أو سمعية بصرية معاً، أو رحلات وزيارات ... إلخ، ولابد من تحديد التوجيهات اللازمة عند ممارستهم كل نمط ليسيروا في الاتجاه الصحيح، أو لوقائتهم من الوقوع في الأخطاء الفادحة وغير ذلك، وهذا يعني أنَّ المدرس سيتربط طريقة التدريس القائمة على الإلقاء والتلقين، وحصر المعلومات في الكتاب المدرسي المقرر، بل ولابد أنَّ توزع المناسبات على جميع الدارسين، مع مراعاة الفروق الفردية في الأهداف والاستعداد والذكاء، والمشكلات، وما يستثير الفاعلية والنشاط (٢٠: ١٧ - ١٨).

وقد أدى التطور في مجال التدريس وتزايد حقائقه كماً وكيفاً، إلى تدخل مصطلحاته وعدم وضوحها لراي متخصصين كثيرين، سواء على مستوى الممارسة أو على مستوى البحث والتطوير؛ ومرجع ذلك لتعدد ظاهرة التدريس واختلاف التوجهات البحثية حولها. فقد برزت عدة مصطلحات لتعكس طبيعة هذا الاختلاف، ففي مجال إعداد المعلم برز مصطلح "مهارات التدريس"، و"أنماط

التدريس"، وفي مجال التعامل مع التلميذ ظهر مصطلح "استراتيجيات التدريس"، وفي مجال التعامل مع المادة الدراسية ظهر مصطلح "مدخل للتدريس"، و "نماذج التدريس" و "طرق التدريس"، وفي مجال بيئة التعلم كان مصطلح "منشط التدريس"، و "وسائل التدريس" و "مواد للتدريس"، كما ظهر واضحاً التدخل بين مصطلحي "للتدريس" و "للتعلم" (٣٧ : ١١ - ١٣) .

وقد بذلت جهود عديدة من قبل متخصصين في التربية في محاولاتهم للبحث عن تعريف للتدريس، وكشف أبعاد المتعددة؛ وذلك لإيجاد قاعدة تربط تلك التعريفات. ويمكن تحديد مفهوم التدريس من خلال مجموعة من العناصر ممثلة في معنى التدريس لغوياً، والمعنى الاصطلاحي له من خلال مجموعة الكتابات التي تناولته. ونحاول عرض هذه العناصر تفصيلاً على النحو التالي :

أ - المعنى اللغوي للتدريس :

بادئ ذي بدء لكي نعرف للتدريس لغوياً يجب أن نعود لأصل الكلمة من خلال الأصل المعجمي في اللغة العربية، فالتدريس من درس، فيقال: "درَسَ الشيء - يدرسه درساً ودراسةً، كأنه عانده حتى اتقاه لحظته، وقيل: درست أي قرأت كتب أهل الكتاب، ودارستهم: ذكرتهم، ومنه درَستَ ودرُستَ، ويقال: درَستَ السورة أو الكتاب أي: دللته بكثرة القراءة حتى حفظته" (٦ : ٧١) .

هذا وكلمة التدريس مشتقة من الفعل درَسَ، و "درَسَ الكتاب: قام بتدريسه، وتدارس الشيء أي: درسه وتعهده بالقراءة والحفظ، ومنه الدرس: وهو المقدار من العلم يدرس في وقت ما، والجمع دروس" (٢٩ : ٢٢٥) .

ويقال أيضاً: "دارست الكتب وتدارستها ودارستها أي : درستها، وفي الحديث لشريفة: "تدارسوا القرآن" أي: قرووه وتعهدهوا لتلا تسموه" (٢ : ٨٠) .

ولقد وردت هذه الكلمة ببعض مشتقاتها في القرن الكريم ست مرات (٢٣ : ٣٢٥)، وذلك في قوله ﷺ: "وَيَقُولُوا نَرَأَيْتُمْ" (نسم، ١٠٥) . "وقيل: درست: أي قرأت الكتب على أهل الكتاب، ويقال: درس الكتاب إذا أكثر قراءته، وذلك الحفظ، وأصله من درس الحظنة يدرسها درساً ودارساً إذا دارسها" (٦ : ١٨٦) . وهنا ذكرست بصيغة الماضي، وقد أسند إلى الماضي ولو الجماعة في قوله ﷺ: "وَرَأَوْا مَا فِيهِ" (الأعراف، ١٦٩)، قيل: "درسوا ما فيه: قروا ما

فسي الكتاب، وهو التوراة، وتكرره مراراً" (٧: ٧١). أيضاً ورد المصدر من كلمة التكرير في قوله ﷺ: "وَلَنْ نَكُنَّ عَنْ دِرَاسَتِهِمْ لَقَائِلِينَ" (العام، ١٠٦)، وجاء المضارع منها في قوله ﷺ: "وَيَمَّا كُنْتُمْ تَكْرُسُونَ" (آل حسرة، ٧٦)، وقوله ﷺ: "وَمَا أَتَيْنَاهُمْ مِنْ كِتَابٍ يَكْتُبُ يَكْرُسُونَهَا" (س، ١١)، أيضاً في قوله ﷺ: "أَلَمْ لَكُمْ كِتَابٌ فِيهِ تَكْرُسُونَ" (عام، ٢٧)، وقيل تَكْرُسُونَ أي تَقْرَءُونَ فيه (٧: ٢٢٧).

ولم يقتصر ذكر الكلمة ومشقتها في كتاب الحق ﷺ، بل امتد إلى سنة رسوله ﷺ: فقد روى عن أبي هريرة رضي الله عنه قوله: قال رسول الله ﷺ: "مَا لَجُمْتُ قَوْمَ فِي بَيْتٍ مِنْ بَيْتٍ اللَّهُ يَتْلُوَنَ كِتَابَ اللَّهِ وَيَكْرُسُونَهُ بَيْنَهُمْ، إِلَّا نَزَلَتْ عَلَيْهِمُ السَّكِينَةُ وَغُشِّيَتْهُمْ الرَّحْمَةُ، وَظَهَرَتْ الْمَلَائِكَةُ، وَكُرِّهَ اللَّهُ لِيَمِينَ عَدُوِّهِ" (١: ٣٥١).

أما إذا انتقلنا من اللغة العربية إلى الإنجليزية، نجد أن كلمة التدريس وردت بمعنى (مهنة) التعليم أو التدريس، أو مذهب، أو تعاليم" (٣٠: ١٢٤٩)، وكذلك تعني: "إرشاد الإنسان بالتعليمات أو المعلومات المتنوعة في المعاهد التعليمية بواسطة المعلم" (٣٠: ٥٨٨)، وكذلك وردت بمعنى "ما يتم تعلمه من المبادئ" (٣١: ١٢٢٧)، وبالنظر إلى معنى كلمة Teach نجد أنها تعني "درس، لقن" (٣٠: ٣٩٩)، ويقال: "درس: علم" (١٠: ٥١١)، أي أنها تعني: يشرح ويبين ويقدم دروساً في مكان ما. ونجد أن كلمة Teach لها عدة معانٍ؛ منها (٣٠):

- ١- إعطاء تعليمات.
- ٢- توصيل شيء ما "مهارة — معرفة".
- ٣- فعل شيء ما لكسب الرزق.
- ٤- وضع شيء ما حقيقة أو قاعدة.
- ٥- إقناع شخص ما بفعل شيء عن طريق العقاب أو الخبرة.
- ٦- تعليم شخص ما التعليمات الخاصة بعمل شيء معين.

وهناك استخدامات عدة لكلمة Teach فلما أن تكون بمعنى:

□ Educate وتفسير إلى تطور شامل في معلومات الشخص، وخاصة في المدارس والجامعات.

- Teach تشير إلى مادة كليمية أو مهارة معينة، وتستخدم في المؤلفات الرسمية وغير الرسمية.
- Coach وتستخدم في التعليم غير الرسمي.
- Train وتعني تحقيق نتيجة مطلوبة في سلوك أو في مستوى أو مهارة أو مقدرة جسمانية.
- Instruct وتعني إعطاء معلومات أو معرفة خاصة لمجموعة تحت التدريب.

ومن المفيد في هذا الصدد الإشارة إلى ما يسمى بالتعريف الوصفي للتدريس (١) Descriptive Definition الذي اتخذ "دنكن" Dunkin وهو يؤكد على الاستخدامات الأولية للكلمة، فإذا ما استخدم المصطلح لبيان أشياء محددة، وأحداث بعينها، وهي أن يغطي التعريف تلك الاستخدامات.

ولكلمة "التدريس" تاريخ عريق تباينت مدلولاته من زمن لآخر، فلم استعرضنا المعاني المرتبطة بكلمة التدريس سنجد لها ارتباطاً مبكراً بكلمة التعلم Learn كما ورد في إحدى مسرحيات شكسبير Shakespeare ، وهي مسرحية العاصفة The Tempest، وذلك على لسان إحدى شخصياته "كاليبان" Caliban؛ حيث يدعو فيها ويهتف قاتلاً: "أنت تعلمني اللغة وفائدتها، وأنا أعرف أن اللغة تستخلص منك بتدريسك لي"، فقد استخدم لفظي التعلم والتدريس لتعنيا شيئاً واحداً.

وقد رجع "بريف" Brief إلى تاريخ هاتين الكلمتين وصولاً لمعنييهما ، فبين أن كلمة التعلم Learn قد أتت من الوسط الإنجليزي Lermen والتي تعني "التعلم أو التدريس" وقد اشتقت من كلمة Lermen من الانجلو - ساكسون Anglo ← Lernian Saxon ، قاعدته Lar وجذره Lore، ويعني Lore أصلاً التعلم أو التدريس، ولكنه أصبح الآن يعني القيام بالتدريس وبخاصة للحقائق المتعارف عليها والمعتقدات. أي أن الكلمتين أصلاً واحداً اشتقتا منه.

وبالبحث عن مشتقات كلمة "التدريس" في اللغة الإنجليزية القديمة، نجد أنها انحدرت من كلمة Taecan المنحدرة بدورها من كلمة Taikjan، وهذه الكلمة جذرها Teik، يعني "أن تبين" To Show. وبفحص مدلول كلمة "تدريس" واشتقاقاتها

(١) التعريف الوصفي Descriptive Definition يعرف في علم المنطق بأنه : وصف لشيء من خلال صفاته الأساسية أو الجوهرية أو الذاتية التي تشكل حقيقته الثابتة ، وأن هذه الحقيقة لا تتغير ولا تارة ، التردد أبداً.

اللغوية، نجد أنه لكي نقول إنك تدرس، فهذا يعني أنك توضح شيئاً ما لفرد معين من خلال رموز أو إشارات باستخدامك إياها تستدعي استجابات عن الأشياء والأشخاص والملاحظات والنتائج وما إلى ذلك، أي يرتبط "التدريس" - شتقاً - بالوسط الذي يحدث فيه.

ومما لا شك فيه أن التعريف الوصفي للتدريس في القرن الخامس عشر يختلف عما هو عليه الآن؛ فقد صيغ التعريف الوصفي من مظاهر عدة، فلكي نقول إنك تدرس فهذا يعني أنك تقدم معرفة، أو أنك تخبر إنساناً معيناً بكيفية عمل شيء ما، أو تقدم درساً في موضوع معين.

معنى هذا أنه يمكن تحديد التعريف الوصفي للتدريس على أنه: توصيل (إيلاج) Imparting للمعرفة أو المهارة. وفي الحقيقة فإن كلمة "توصيل" أو "إيلاج" في حد ذاتها يكتنفها الغموض؛ فقد تعني في سياق ما المشاركة، وذلك كقول أحدنا: إنه لكي يدرس، فإن عليه أن يشارك بخبراته، كما قد تعني في سياق آخر توصيل المعلومات من قبل المحاضر (٣٦ : ١١ - ١٢).

ب - المعنى الاصطلاحي للتدريس :

مما لا شك فيه أن مفهوم التدريس - شأن أي مفهوم آخر - قد تعرض لآراء واتجاهات متباينة، ويرجع السبب في ذلك إلى وجود أكثر من اتجاه بين التربويين الذين حاولوا تعريفه، فكل منهم منهجه الخاص به، الأمر الذي ترتب عليه إعطاء مفاهيم ومصطلحات مختلفة له.

فبعد معرفة معنى التدريس لغوياً مع الإشارة للمعنى الوصفي لننتقل إلى التعريفات المختلفة للتدريس. فمعظم الباحثين في هذا المجال يفتقدون وجود معيار موحد يمكن الاعتماد عليه في تعريفهم للتدريس، والواقع أن هناك أساساً تركزت حولها تعريفات التدريس؛ لعل أهمها:

□ التدريس باعتباره عملية اتصال Teaching as a Communication

□ التدريس باعتباره عملية تعاون Teaching as a Co- Operation

□ التدريس باعتباره نقل المعلومات Teaching as a Transformation

□ التدريس باعتباره نظام Teaching as a System

□ التدريس باعتباره مهنة Teaching as a Career

□ التدريس باعتباره علماً لم فناً Teaching Science or Art

- ❑ التدريس بوصفه سبيلاً للنجاح Teaching as Success
- ❑ التدريس باعتباره نشاطاً مقصوداً Teaching as Intentional Activity
- ❑ التدريس باعتباره سلوكاً معيارياً Teaching as Normative Behavior
- ❑ التعريف العلمي للتدريس Scientific Definition of Teaching

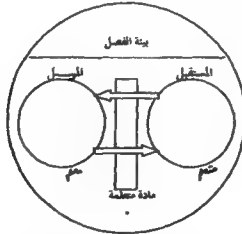
لذا سنحاول كشف ملامح التعريفات السابقة وإيضاح مضمونها وفحواها

لكي نصل للتعريف العلمي للتدريس، وذلك على النحو التالي:

أولاً : التدريس باعتباره عملية اتصال :

سنلاحظ في هذا الصدد أن كثيراً من الباحثين في مجال التدريس لهم آراء عديدة تشير إلى "أن التدريس عملية اتصال؛ ومن هذه الآراء وجهة نظر تقول: "إن التدريس عملية اتصال بين المعلم والتلاميذ، يحاول المعلم إكساب تلاميذه المهارات والخبرات التعليمية المطلوبة، ويستخدم طرقاً ووسائل معينة على ذلك مع جعل المتعلم مشاركاً فيما يدور حوله في الموقف التعليمي " (٢٨ : ٦) .

ويستفق مع هذه النظرة السابقة للقول: إن التدريس "عملية اتصال بين معلم ومتعلم، يحرص خلالها المعلم على نقل رسالة معينة إلى المتعلم في أحسن صورة ممكنة" (١٧ : ٧)، ويمكن فهم للتدريس على أنه عملية اتصال من خلال الشكل رقم (١-١) التالي عرضه :-



شكل رقم (١-١) يوضح التدريس كعملية اتصال

فسن هذا الشكل يتضح لنا أن التدريس عملية اتصال بين المرسل والمستقبل، لكن هل للتدريس عملية اتصال فقط من شأنه إيجابية المعلم، وسلبية المتعلم المستقبل للمعلومات؟

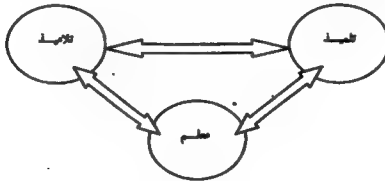
ثانياً : التدريس باعتباره عملية تعاون :

اتجهت بعض التعريفات الحديثة للتدريس إلى الربط بين التدريس وتفاعل التلاميذ في الفصل، ومن هذه التعريفات: "إن التدريس يقصد به معاونة الأطفال والشباب على تحصيل طرق تفكيرهم وشعورهم وأفعالهم. ووسائل المدرس في هذا هي خبرته من الخبرات السابقة ، وقدرته الفعالة على إحداث الت تعديل المطلوب" (١٢ : ٣٧) .

وثمة باحثون كثيرون ممن يؤكدون ذلك لتوجه يرون أن التدريس سلوك اجتماعي، حيث لا ينشأ التدريس في فراغ، بل له مجالاته المتمثلة في المعلم والمتعلم وموضوع التعلم وبيئة التعلم (١٣)، وهناك تعريف آخر يعرف " التدريس بأنه العملية التي يتوسط فيها شخص هو المعلم بين شخص آخر هو المتعلم ومادة علمية أو جانب معرفي ما لتيسير عملية، ويتضمن التدريس كل الظروف والإمكانات التي يوفرها المعلم في موقف معين ، والإجراءات التي يتخذها بمساعدة التلاميذ لتحقيق أهداف محددة لهذا الموقف " (١٤) .

وهناك وجهة نظر أخرى للتدريس لديها: موقف يتميز بالتفاعل بين طرفين رئيسيين هما المعلم والمتعلم، وحدث تعاون بينهما لإكساب المتعلم مجموعة من المعارف، والواجبات والمهارات التي تؤدي بدورها إلى تعديل سلوكه، وتعمل على نموه نمواً شاملاً متكاملًا (١٥) .

ونخلص مما سبق إلى أن التدريس عملية تعاونية، قد يجري التفاعل فيها بين معلم وتلميذ، أو معلم وتلاميذ، أو بين بعض التلاميذ وبعض، بإرشاد المعلم. ويظهر ذلك واضعاً من الشكل رقم (١-٢) التالي عرضه :

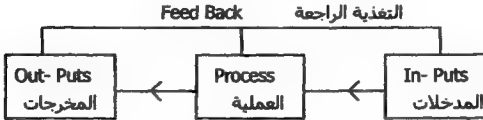


شكل رقم (١-٢) أشكال التعاون في بيئة الفصل

ثالثاً : التدريس باعتباره نظاماً :

يرى أصحاب هذا التوجه أن : التدريس نظام (*) متكامل له مدخلاته وعملياته ومخرجاته المتمثلة في (٢٨ : ٧) :

- ١- المدخلات : (المعلم، التلميذ، المناهج الدراسية، بيئة التعلم).
 - ٢- العمليات : (الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، التقويم).
 - ٣- المخرجات : (التغيرات المطلوب إحداثها في شخصية التلاميذ).
- ويستق بعض التربويين على أن التدريس يعبر عن مفهومه كنظامية كما هو موضح بشكل رقم (١-٣) التالي عرضه :



شكل رقم (٣-١) للتدريس كنظامية

وقد حاولت بعض الأبيات وضع توصيف للتدريس من منظور النظم (**)، وذلك على أنه "نظام من الأعمال مخطط له بقصد به أن يؤدي إلى تعلم ونمو التلاميذ في جوانبهم المختلفة، وهذا النظام يحتوي على مجموعة من المناشط الهادفة التي يقوم بها كل من المعلم والمتعلم. ويتضمن هذا النظام عناصر ثلاثة: معلم، ومتعلم، ومنهج دراسي، وهذه العناصر ذات خاصية ديناميكية. كما أنه يتضمن نشاطاً لغوياً يؤدي دور وسيلة الاتصال الأساسية بجانب وسائل الاتصال الصامتة. والغاية من هذا هي إكساب التلاميذ المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات والقيم المناسبة" (١٦ : ٥٩ — ٦٩) .

(*) يأتي توضيح التدريس كنظام متكامل تفصيلاً في الفصل الثالث.

(**) يأتي توضيح مدخل النظم في الفصل الثالث.

رابعاً : التدريس باعتباره نقل معلومات :

من خلال ملاحظة السلوكيات التدريسية الشائعة لدى معلمين كثيرين، نجد أنها في كثير من الأحيان تقوم على تصور مفاده أن التدريس نقل محتوى من المعلم إلى المتعلم، وهذا ما حدا ببعض هؤلاء إلى تعريف التدريس بأنه "عملية نقل لمادة المتعلم". فمنهم من ذهب إلى أن التدريس عملية اجتماعية يتم خلالها نقل مادة التعلم سواء كانت هذه معلومة، أو قيمة أو خبرة لمستقبل هو التلميذ، أو أنه تزويد الطفل بالمعلومات التي يمكن أن تؤثر في شخصيته تأثيراً عملياً، شرط أن تكون المعرفة متفقة مع الهدف المنشود" (١٦: ٢٠ - ٢١).

وهناك وجهة نظر أخرى ترى أن التدريس هو العملية المنظمة المتعمدة التي يجري فيها تعلم الطلاب خبرة ما، وما يتضمنه ذلك من تقديم للمعارف والمعلومات، أو تبسيط وشرح لها بقصد تنمية الطلاب فكرياً وثقافياً واجتماعياً، (٢٦: ٤٠ - ٧٠)، وتجدد الإشارة إلى أن "أن التدريس ليس عملية نقل فقط، بل عملية ذاتية تتجلى فيها شخصية المعلم - إلى أبعد حد - وتلعب فيها ذاته دوراً عظيماً" (١٢: ٥).

ومن مجمل الآراء السابقة، يتضح لنا أن التدريس ليس نقلاً للمعلومات فقط، بل هو عملية ديناميكية متعمدة يحدث فيها اتصال وتعاون لإكساب المتعلم خبرة هادفة.

خامساً : التدريس باعتباره مهنة :

إن التدريس لا يعني نقل المعلومات أو توصيلها إلى الناشئين من الأجيال البشرية عن طريق المعلمين فحسب، لكنه مهنة يحتاج من يقوم بها إلى إعداد جيد، فهي ليست مجرد أداء آلي يمارسه أي فرد، لكنها مهنة لها أصولها وعلم لها مقوماته، وفن لها مواهبه، وعملية تربوية تقوم على أسس وقواعد ونظريات، وعملية بناء وتكوين الأجيال المتعاقبة والحقب المتلاحقة" (١٥: ١٧).

وهناك وجهة نظر تقول: "إن التدريس مهنة خالصة، تختلف الأساليب فيها، وتعتمد اعتماداً كبيراً على كل من المدرس والمتعلم" (٩: ١٩١ - ٢٢٩). لكن من يقوم بهذه المهنة؟، هناك وجهة نظر إغريقية قديمة تقول: إن "التدريس مهارة في دم كل

الناس، وليست مقصورة على أناس معينين" (١١: ١١-١٠٠). لكنه قول غير منطقي؛ حيث لا يمكن أن يشملوا من يُعد إعداداً سليماً مهنيّاً أو تربوياً لمهنة التدريس، مع فرد لم يدخل الإعداد المهني إلا في حالة واحدة، وهي أنه قد يعتمد على التعلم الذاتي والاجتهاد الشخصي، وهذا نادر الحدوث. فالتدريس كمهنة، له أصوله وعلى من يقوم بها أن يعرف هذه القواعد أولاً، وله أيضاً متطلبات مهمة يجب مراعاتها، ومن أهمها (١٥: ١١-١٣) :

- ١- معرفة أساسيات التدريس وأصولها.
 - ٢- التعليم الذاتي أو الفكري وما يدور في المجتمع.
 - ٣- معرفة أنظمة التعليم ومرحلته وأهداف كل منها.
 - ٤- معرفة وسائل التعليم في دول العالم المعاصر.
 - ٥- معرفة الأسس التي تقوم عليها المناهج الدراسية.
 - ٦- معرفة الأسس النفسية التي تقوم عليها جماعة التدريس.
- فمتنما يصبح الإنسان عضواً في مهنة تقع عليه مسئولية النهوض بهذه المهنة، وأحياناً قد يجد أصحاب المهنة صعوبة في التفرقة بين واجباتهم المهنية وبين حياتهم الشخصية، والأنشطة والأعمال التي تقتضيها المهنة ذاتها. ولعل هذا الذاتي هو أحد المميزات الخاصة بالإنسان المشتغل بالمهنة، ويجدر الاعتراف أن متطلبات الدخول في مهنة التدريس لم تكن دائماً على نفس المستوى المطلوب توافره في المهن الأخرى. فضلاً عن وجود مدرسين ليسوا على مستوى السلوك المنشود، وكذلك وجود بعض الأفراد الذين يستخدمون التدريس كخطوة أولى للدخول في مهنة أخرى. ومع هذا ينبغي أن تؤثر تلك التولحي على مكافئة مهنة التدريس" (٩: ١١-١١٢).

ويُنزع أصحاب تعريف التدريس السابق إلى التركيز على الأعمال التي يتكون منها، فبعضهم يصف التدريس بأنه مجموعة النشاط والإجراءات التي يقوم بها المعلم والتي تظهر نتيجة التعلم الذي يحققه المتعلمون، في حين يرى آخرون أنه "مصطلح يجبر عن عملية استخدام بيئة المتعلم وإحداث تغيير مقصود فيها عن طريق تنظيم أو إعادة تنظيم عناصرها ومكوناتها؛ بحيث تيسر المتعلم وتمكّنه من الاستجابة أو القيام بعمل ما" (١١: ١١).

وهناك وجهة نظر أخرى ترى أن للتدريس "عملية يمارسها المعلمون داخل البيئة المدرسية حيث يلتزم المعلم سلوكاً معيناً، ويهيئ الظروف المتاحة لتحقيق النتائج المرغوب فيها لدى المتعلم" (٣٦ : ٤٩). ويتفق مع وجهة النظر السالفة القول: بأن التدريس عملية استخدام بيئة التعلم، وإحداث تغير مقصود فيها عن طريق تنظيم أو إعادة تنظيم عناصرها ومكوناتها، بحيث تستحث المتعلم وتمكنه من الاستجابة في ظروف معينة، وزمن محدد لتحقيق أهداف مقصودة" (٨ : ٢٥٢ - ٢٥٤)، أو أنه عملية وضع خطة لاستخدام عناصر البيئة للمتعلم، بحيث تنفعه للاستجابة في مواقف معينة تحت ظروف معينة من أجل إكسابه خبرات محددة وإحداث تغيرات في سلوكه أو أدائه وتحقيق الأهداف المنشودة (٥ : ٣٧) .

ولكن هناك رأياً مغايراً مؤداه أن التدريس "هو الإجراءات التي يقوم بها المعلم مع تلاميذه لإنجاز مهام معينة لتحقيق أهداف سبق تحديدها" (٤ : ١٠)، وهناك وجهة نظر أخرى ترى أن "التدريس ليس من المحاولات العشوائية أو الأعمال الارتجالية التي تؤدي على أي صورة دون ارتباط بقاعدة، أو التقيد بنظام، لكنه عمل فني يتطلب عليه الصبغة الفنية" (١٥ : ١٧).

وبخلاصة الآراء السابقة أن التدريس عملية تتكون من سلوكيات ومهارات محددة تهدف إلى تحقيق التعلم، لكنها ليست مجموعة أعمال يؤديها المعلم بأي كيفية، بل إن الوعي بمصاحب تلك السلوكيات، وهذه المهارات هي التي تميز تلك المهنة.

سائلاً : التدريس باعتباره علماً أم فنياً :

إذا تساءلنا أيندخل التدريس في دائرة العلم؟، أم ينتمي إلى أسرة الفنون؟، فإنه لجدير بنا أن نتعامل عن وضع التدريس من العلمية والفنية. ولذا ينبغي توضيح خصائص العلم والفن. فالعلم في رأي "جيمس كوانت" سلسلة مترابطة من المفاهيم والنظم الإدراكية التي نُميت نتيجة التجربة والملاحظة، وهي صالحة لتجارب وملاحظات مستقبلية" (١٦ : ٧٥).

وقد وردت التعريفات عديدة نظرت إلى العلم بوصفه نتيجة؛ حيث ركزت على بنية العلم من حقائق ومفاهيم وعلاقات ونظريات، منها ما ينظر للعلم على أنه طريقة أو منهج للبحث مركزين على العمليات العقلية التي تمارس وصولاً إلى

الإجابة عن التساؤلات والأسئلة البحثية التي يثيرها الباحثون، محاولين اختبار صحة فروضهم، وهناك من جمع بين البنية والمنهج، وقد قسمت العلوم بناء على هذه التصورات إلى: العلوم الطبيعية مثل: النبات والحيوان، والعلوم الفيزيائية مثل: الفيزياء والكيمياء، والعلوم الاجتماعية مثل: علم النفس والمياسة، والعلوم التطبيقية مثل الهندسة.

أما الفن فقد اشتق من كلمة Arts في اللغة اللاتينية والتي تعني المهارة، وتعريفات هذا المفهوم تركز على أنه جملة القواعد الخاصة بحرفة أو صناعة، كما أنه جملة الوسائل التي يستعملها الإنسان لإثارة المشاعر والمواقف وبخاصة عاطفة الجمال كالنصوير والموسيقى والشعر، إضافة إلى أنه مهارة يحكمها الذوق والمواهب. ويمكن اختصاراً عرض ما ورد حول هذا المفهوم (٢٨ : ٣٨) :

- ١- الفن هو تطبيق للمهارة والخيال الإبداعي لإنتاج أجمل الأشياء.
- ٢- نشاط شخصي يقوم به كل من يعمل في مجال الفنون المختلفة.
- ٣- أعمال يتم إنتاجها من خلال النشاط الإبداعي .
- ٤- اجتهد أو مهارة شخصية لمسيرة الطبيعة .

ولكي نحكم على عمل ما بأنه فن، فإنه لا بد من وجود عناصر مهمة وهي:
المهارة، والذوق، والخيال الإبداعي، والنشاط الشخصي، والموهبة ... إلخ.

وعلى ضوء ما سبق حول تعريف كل من العلم والفن يجدر بنا التساؤل هل التدريس علم أم فن ؟ لقد أثار بعض منظري التدريس جدلاً حول كون التدريس علماً أم فناً، ومن أشهرهم "هيت" Highet، و "جيج" Gage، و "جالهر" Gallagher . "فهيت" يرى أن التدريس فن وليس علماً؛ لأنه يشمل الإنسان بمشاعره وقيمه التي يمكن القول بوقوعها خارج نطاق العلم، حتى وإن طبقت الطرق العلمية في تقصي ظواهره وطباعه (٣٥).

أما بالنسبة لـ "جيج" فإن الموضوع عنده ليس هل هو التدريس علم أم فن؟ بقدر ما هو محاولة لتطبيق بعض الطرق العلمية للوصول إلى فهم أكبر لعملية التدريس، وقد اعتبر أن المناشط الفنية لها نظام أصيل ومرتب بحيث يجعلها مناسبة للتحليل والتقصي العلمي (٣٦).

لما "جالهر" فليس لديه شك في أن التفكير فن، وقد قارن للتدريس بالجراحة فوجد أن كثيراً من الناس قد يموتون إذا نظرنا للجراحة على أنها فن أكثر من كونها علماً. وقد علق على تصنيف الشيء كفن، ورأى أن هناك معنيين ضمنيين للفن، حتى يمكن أن يطلق عليه فناً، فالقليل من الناس من يمتلكون المهارات المطلوبة لكي يطلق عليهم أنهم "فنانون"، وحتى الفنانين قد وجدوا أنه من الصعب عليهم وصف فنهم، إذا يتقن الكثير منهم بتقليد نماذج معينة وتمثيلها. كما يرى "جالهر" أن التفكير يتطلب إزالة بعض الغموض حوله، وذلك بتطبيق الدراسة العلمية للمنظمة لأبعاده المتعددة (٣٣ : ٧٤ — ١٠٨).

وقد وافق "جيج" أخيراً على اعتبار التفكير فناً تلعب البديهة والتعبير والإبداع والارتجالية دوراً في فعاليتها، وبخاصة ما يرتبط بالقرارات ذات الصلة بالتفاعل مع التلاميذ والوقت والمواد التعليمية، كما يرى أيضاً وجود جدل كبير حول جدوى استخدام الطرق والأساليب العلمية لدراسة التفكير وإرساء قواعد علمية تجعل منه علماً يتضمن قوانين صارمة وقدرة عالية على التنبؤ والضببط. ويضيف أيضاً أن ما نطمح إلى الوصول إليه إما يمثل في إلمام علاقات بين المتغيرات المرتبطة بعملية التفكير والتي يمكن من خلالها التنبؤ من متغير آخر بعلاقات سببية يمكن أن تسهم في تحسين فرص التفكير وممارسته.

ومما سبق يتبين ميل منظري التفكير الكثيرين إلى اعتباره فناً أكثر من كونه علماً له بنيته المعرفية المحددة ومنهجه في البحث والتقصي وإمكاناته في تفسير الظواهر الواقعة في نطاقه والتنبؤ بأحداثها ومتغيراتها بغية ضبطها والتحكم فيها. إلا أن هذا يدعونا إلى تحديد متغيرات التفكير وإيجاد علاقات سببية بينها لتحسين ممارسات المعلمين والممارسين لمهنة التدريس.

سابعاً : التدريس بوصفه سبيلاً للنجاح :

إن التدريس بوصفه سبيلاً للنجاح يشير إلى أن فكرة التعلم مضمنة وداخلة في التفكير، وهذا التضمين يظهر من خلال حجر الزاوية القائم بين التفكير والنظم Teaching & Learning في أنبيات تسريوية كثيرة، مما يشير إلى أن التفكير والتعلم لفظان معتدان يوجد حولهما جدل كبير.

ولإيجاد دلالة لعلاقة التدريس بالتعلم نستطيع أن نستقي تلك العلاقة أو الصلة بينهما من خلال ما يحدث من ممارسات، فالقول بأنني مثلاً سأعلمك السباحة يمثل تضميناً ضعيفاً أفضى إلى أنك ستتعلم السباحة إذا ما درست لك مبادئها، وهذا هو بيت القصيد فيما ذهبنا إليه من التعريف الحالي باعتبار التدريس مرادفاً للنجاح، أي أن التدريس يؤدي إلى التعلم. أي أن علاقة التدريس بالتعلم مثل علاقة البيع بالشراء، فلكي نقول إنه حدث تدريس فعلي فلا بد من وجود تعلم، أي أنه وفقاً لهذا التعريف يرتبط نجاح التدريس بقيمة التعلم "الإيجابية" فإذا لم يتعلم الشخص "من" الذي قام بالتدريس له الشخص "ص"، فهذا معناه أن الشخص "ص" لم يفعل شيئاً، فعلاقة التدريس بالتعلم كعلاقة البيع بالشراء، فلا يوجد بيع إذا لم يوجد شراء. وقد أثير جدل حول العلاقة السابقة بين التدريس والتعلم، حول ضرورة التفرقة بين ما أسموه بأفعال المهمة Task Verbs وأفعال التحصيل Achievement Verbs، فيمكن القول بأن التدريس ينتهي لأفعال المهمة في حين انتماء التعلم لأفعال التحصيل، كما أنه يمكن القول بأن أكثر الانتقادات الموجهة لتعريف التدريس كمرادف للنجاح أنه ركز على التطبيقات الميسقة أكثر من تركيزه على التطبيقات المنطقية.

ونصل إلى أن الأهمية العلمية لهذا التعريف تتمثل في اعتبار التعلم بمثابة نتاج للتدريس. ونقاس كفاءة المعلم بقدر تحصيل تلاميذه، والمعلم - مثله مثل باقي المهنيين - لا يستطيع أن يتحكم في كل المتغيرات التي قد تؤثر على المخرجات المرجوة (٣٧ : ١٧) .

ثامناً : التدريس باعتباره نشاطاً مقصوداً :

بالرغم من أن التدريس قد لا يتضمن — منطقياً — التعلم، فإنه يمكن أن يتسبب في إحداثه، فقد يخفق المعلم، ولكن يتوقع منه أنه قد حاول التدريس بنجاح، فقيامك بالتدريس مثلاً ليس معناه انغماسك في عدد من النشاطات، ولكن تركيز الانتباه صوب ما أنت مبتغيه، فقد تجرى تشخيصاً لصعوبات تعلم تلميذ لمفهوم محدد، أو قد يسعى لتغيير سلوكه.

فالتدريب وفقاً لهذا التعريف سلوكٌ مقصود يهدف إلى إحداث التعلم. فلو قلنا أما يمكن للممثل أن يقول كلام المعلم نفسه ويؤدي حركته ذاتها؟، على الرغم من هذا التشابه الظاهري فإن هناك اختلافاً في الهدف الذي يبيغيه كلاهما، فالممثل يبغى قبله بالأداء على أكمل وجه، في حين ينتقى المعلم إحداث التعلم. وقد دعم التعريف السابق للتدريب الباحثون المهتمون بدراسة طرق تفكير المعلمين، إذا أصبح لذلك النمط من تفكير المعلمين ومعتقداتهم حول التدريب تأثيراً مباشراً على أدائهم، فمتى ترفنا على ما يفعله المعلم وما يتركه، استطعنا فهم عمليات التفكير لديه وما يعتقد فيه.

وجدير بالذكر أن هذا التعريف مفعم بفكر السلوكيين، إذ يمكن التعبير عن تأثيرات التدريب في مصطلحات سلوكية، وكذلك يمكن الحكم على أداء المعلم بصورة سلوكية يرصد من خلالها ما تحقق من إنجاز، ولكن يمكن القول بأن التدريب الناجح يصعب اختزاله في فئة من القواعد العامة، أو نمط مفصل من السلوك، فأي ظروف وأي نمط سلوك يمكن تحديدها عند حل المشكلة أو الابتكار (١٢: ٢٧).

وثمة آراء عديدة عرّفت التدريب بهذا المعنى؛ فهناك من يرى أن "التدريب نشاط مهني بالغ المهارة عظيم التقيد" (٦: ٢-٥)، أو إنه "وسيلة التعليم والتعلم ويرمي دوماً إلى التتقيف" (١٨). وهناك من يقول إنه "نشاط إنساني، حيث إنه يستكون من مجموعة المناسبات التي يقوم بها المعلم من أجل مساعدة تلاميذه على تحقيق أهداف تربوية معينة" (٢١)، ويتفق مع هذه النظرة القول بأنه "نشاط يستهدف تحقيق التعلم ويمارس بالطريقة التي فيها احترام الاكتمال العقلي للطلاب وقدراته مع الحكم المستقل" (١١: ١٢)، وقد عرف "شيفر" Scheffer التدريب بأنه "نشاط يهدف إلى تحقيق التعلم أو اكتسابه، وهو يشمل كل ما يتعلق بتحقيق المهارة والاكتمال الفكري لدى التلميذ" (٢٤: ٩١ - ٩٠). وهناك وجهة نظر أخرى تقول: إن التدريب "نشاط إنساني هادف ومخطط وتنفيذي، يتم فيه التفاعل بين المعلم والتلاميذ وموضوع التعلم وبيئة التعلم، ويؤدي هذا النشاط إلى نمو الجانب المعرفي والمهاري والانفعالي لكل من المعلم والتلميذ، ويخضع هذا النشاط إلى عملية ترويم شاملة ومستمرة" (٢٨: ٨).

ومن خلاصة الآراء السابقة نجد أن للتدريس نشاط هائل؛ أي يتم عن قصد، يقوم به المعلم مع التلاميذ، ويستلزم وجود متطلبات للقيام بهذا النشاط.

تاسعاً : التدريس باعتباره سلوكاً معيارياً :

ويطلب المفهوم المعياري للتدريس أن تشمل مناشط التدريس للظروف الأخلاقية، ويكون هدف التدريس الوصول بالمتعلم إلى القواعد والمحددات والضوابط الأخلاقية التي تم الاتفاق عليها.

والمفهوم المعياري للتدريس وفقاً لذلك مفهوم توليفي generic يحوي عدداً من المناشط تتمثل في التدريب Training والتعلم Instruction، وهما مفهومان لصيقا الصلة بهذا المفهوم، كما أن مفهوم التلقين المذهبي Indoctrination والاشتراط Conditioning ينتميان أيضاً إلى هذا المفهوم، فالتدريب والاشتراط يتكونان من مناشط تركز على المهارات وسلوكيات أخرى، في حين أن التعليم والتلقين المذهبي يحتويان على مناشط تركز على معرفة الفرد ومعتقداته.

والتدريس وفقاً لهذا التعريف يضع عبئاً ثقيلاً على كاهل المعلم؛ حيث إن عليه عبئاً تعليمياً pedagogical يرتبط بتعليم تلاميذه المعرفة الموكلة إليه تعليمهم ليأها، فضلاً عن عبء أخلاقي ethical وهو يتمثل في بث القيم الأخلاقية السائدة في المجتمع والتي بدورها تتماشى مع ثقافته ومعتقداته (٢٧ : ١٤).

عشرأً : نحو تعريف علمي للتدريس :

مما لا شك فيه أن لكل مجال من مجالات دراسة المسمى العلمي بدايات تبرز مع مصطلح الملاحظات البدائية والخبرات التي تتراكم وتزايد مع تطور هذا المجال، أي كلماته التي تُضبط وتُعدل مع التطور الحادث لذلك العلم. فكلمات مثل: القوة، والشغل، والحركة في الميكانيكا مثلاً، لم تأخذ مدلولاتها العلمية وسبقها اللغوي إلا عبر تاريخ من الممارسات الميكانيكية، حتى أصبحت مأخوذة لديهم وتحمل معنى موحداً بينهم، هذا على سبيل المثال.

بينما نجد أن كلمة التدريس كلمة شائعة في اللغة اليومية، وشاعت في العلم التربوي pedagogical على أنها عبارة عن تأثير أداء المعلم، فإذا ما قدم المعلم أمثلة موجبة وسالبة للمفهوم المصنوع، فمن المحتمل أن يتمكن تلاميذه من هذا المفهوم، وإذا ما قدم المعلم تغذية راجعة (مرتدة) تصحيحية لتلاميذه فإن ذلك سيساعدهم على تدراك أخطائهم مما تصبح معه فرصة تعلمهم مرتفعة.

وقد عمد الباحثون إلى صياغة هذه الجمل في بوتقة المصطلحات الفنية، وأصبح المصطلح الفني للتدريس متشعباً مع فئة من تلك الجمل المتصلة بحروف "و"، "أو"، "ضمناً" وقد أطلق "ريخنباخ" Reichenbach على هذا المصطلح مسمى "التعريف بالاجمل المتناسقة" Definition by Co-Ordination of Proposition واتخذ الصيغة العامة التالية:

$$a = df [b, c, \dots]$$

حيث "a" تشير إلى عبارة "التدريس الفعال"، وتشير كل من [b, c, ...] إلى الترابط بين عدد من الجمل مثل: "المعلم قدم تغذية مرتدة"، ووضع المعلم للقاعدة ثم أعطى أمثلة موجبة وأخرى سالبة، بينما (df) عبارة عن دالة ما بين المتغيرين (١٤ : ٣٧).

وفقاً لهذا التصور ليس من السهل تحديد تعريف موحد للتدريس ولكن معناه يحدد من السياق الذي يبرز المكونين الخاصين بطرفي المعادلة المرتبطة بالتدريس الفعال، وقد حفز ذلك المتخصصين إلى تعريف التدريس من خلال حديد المصطلحات (*) المرتبطة به مثل:

الكفاءة	Efficiency	والكفاءة	Competence
الأداء	Performance	والفعالية	Effectiveness

ومسحور في الفصل التالي مناقشة تلك المصطلحات ومدلولاتها محاولين الوصول إلى مدلول التدريس الفعال.

(*) يأتي توضيح هذه المصطلحات في الفصل الثاني.

تطبيقات عملية

تكريب (١)

تتعدد التعريفات التي أوردتها الدراسات التربوية المختلفة لمفهوم التدريس،
افحص تلك التعريفات بدقة ، ثم ضع علامة (x) في الخانة التي تمثل مكونات عملية
التدريس التي شملها التعريف .

المكونات				التعريف .
بيئة التعلم	المادة الدراسية	المعلم	التلميذ	
				الاتصال
				التعاون
				النظام
				نقل معلومات
				المهنة
				السييل للنجاح
				النشاط المقصود

تكريب (٢)

اقترح تعريفاً شاملاً للتدريس يحوي في طياته المكونات الأربعة السابقة
لعملية التدريس ، ويُغطي التعريفات السابقة .

التعريف المقترح :

مراجع الفصل الأول

لأولاً : المراجع العربية

- ١- أبو زكريا يحيى بن شرف النووي (١٢٧٩). رياض الصالحين. القاهرة: دار التراث.
- ٢- أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم: (ب.ت)، لسان العرب، ج٦، بيروت.
- ٣- أحمد حسين اللقاني: (١٩٨٢). المناهج بين النظرية والتطبيق، ط ٢، القاهرة: عالم الكتب.
- ٤- أحمد حسين اللقاني، فارعة حسن محمد سليمان: (١٩٨٥)، التدريس الفعال، ط ١، القاهرة: عالم الكتب.
- ٥- أنيسة محمد حسن المنشى: (١٩٧٩)، استخدام منهج النظم في تصميم للتعليم، تكنولوجيا التعليم، الكويت، عدد (٣)، ص ص ٢٧ - ٤٧.
- ٦- جابر عبد الحميد جابر: (١٩٨٣)، النظم وتكنولوجيا التعليم، القاهرة: دار النهضة المصرية.
- ٧- حسين محمد مخلوف: (١٩٨٧)، صفوة البيان لمعنى القرآن، ط ٣، الكويت.
- ٨- حميدة عبد العزيز وآخرون: (١٩٩٤)، المدخل في العلوم التربوية والسلوكية، كلية التربية، دمنهور، جامعة الإسكندرية.
- ٩- روبرت رتشي: (١٩٧٩)، التخطيط للتدريس، ترجمة محمد أمين المفتى، نيويورك، دار ماكجروهيل للنشر.
- ١٠- روى البطي: (١٩٩٢)، قاموس المورد: عربي - إنكليزي، ط ٤، بيروت.
- ١١- رونالد هايمان: (١٩٨٢)، طرق التدريس، ترجمة إبراهيم محمد الشافعي، الرياض: صائدة شئون المكتبات، جامعة الملك سعود.
- ١٢- سعد جاد الله، محمد على سليمان شعلان: (ب.ت)، هذا هو التدريس، القاهرة، مكتبة غريب.
- ١٣- صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد: (ب.ت)، التربية وطرق التدريس، ج ١، ط ١٥، القاهرة: دار المعارف.
- ١٤- طاهر علوان، مصطفى عبد القوى: (١٩٩٥)، مهارات التدريس، كلية التربية، دمنهور، جامعة الإسكندرية.

- ١٥- عرفات عبد العزيز سليمان: (١٩٩١)، المعلم والتربية دراسة تحليلية مقارنة لطبيعة المهنة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية .
- ١٦- علي راشد: (١٩٩٣)، مفاهيم ومبادئ تربوية، سلسلة المعلم الناجح ومهاراته الأساسية، للكتاب الأول .
- ١٧- علي سلام، مصطفى عبد القوى: (١٩٩٤)، التطبيقات العملية على التفكير، كلية التربية، منهور، جامعة الإسكندرية .
- ١٨- علي محمد شلتوت: (١٩٧١)، المدخل في العلوم التربوية والسلوكية، الإسكندرية: مطبعة الشاعر .
- ١٩- فؤاد سليمان قلادة وآخرون: (١٩٧٩)، الأهداف التربوية وتخطيط تدريس المناهج : أسسها ، نظرياتها ، تقسيماتها وطرق قياسها، الإسكندرية ، دار المطبوعات الجديدة .
- ٢٠- محب الدين أحمد أبو صالح. (١٩٨٨) : أساليب في طرق التدريس العلمية، ط ١، الرياض، دار الهدى للنشر والتوزيع .
- ٢١- محمد أحمد كونة، رمضان مسعد بدوي: (١٩٨٢)، التدريب الميداني، طنطا: دار الشري للطباعة .
- ٢٢- محمد زياد حمدان. (١٩٨٦): التدريس "مفهومه وعولمه وعلاوته"، ط ١، عمان: دار التربية الحديثة .
- ٢٣- محمد منير مرسى: (١٩٨٧)، أسس التفكير ونظرياته، حواية كلية التربية، جامعة قطر . عدد (٥) ، ص ٩١ - ١٠٥ .
- ٢٤- محمد فؤاد عبد الباقي: (١٩٩٤) ، المعجم للمفردات لألفاظ القرآن الكريم، القاهرة، دار الحديث .
- ٢٥- مصطفى رسلان، عبد الجليل حماد: (١٩٩٢) ، طرق تدريس التربية الإسلامية، القاهرة : دار الكتاب المصري .
- ٢٦- ملكة صابر: (١٩٩٤)، آراء طلبة كلية التربية للبنات بجهة حول بعض جوانب التدريس في مادة المناهج وعلاقتها بالتفصيل، دراسات تربوية، مجلد ١٠، عدد (٧٠) .
- ٢٧- نسيم ديسقورس موحايل، نسيم عبد الواحد فضل. (١٩٩١). استراتيجيات ومهارات التفكير لمعلم التعليم الأساسي، كلية التربية، جامعة طنطا .
- ٢٨- نبيلة زكي إبراهيم: (١٩٩٤)، استراتيجيات ومهارات التفكير، كلية التربية، جامعة طنطا .
- ٢٩- وزارة التربية والتعليم : (١٩٩٢)، المعجم الوجيز، الهيئة العلمية لشئون المطابع الأميرية .

ثانياً : المراجع الأجنبية

- 30- Doniach, N. S. (1972) The Oxford English - Arabic Dictionary of Current Usage . New York , Oxford University Press .
- 31- Fowler, H. W. & Fowler, F. G. (1934) The Concise Oxford Dictionary of Current Usage . New York Oxford , Oxford University Press .
- 32- Gage, N. L. (1978). The Scientific Basis of The Art of Teaching, New York, Teachers College Press.
- 33- Gallagher, J. J. (1970) . Three Studies of the Classroom . In Gallagher, J; J. Nuthall, G. A. Rosenshine B (eds.), Classroom Observation. American Educational Research Association Monograph Series on Curriculum Evaluation. No. 6 . Rand Mc Nally, Chicago, Illinois.
- 34- Good, C. V. (1973). Dictionary of Education. 3rd.ed. New York, Mc Grow - Hill .
- 35- Highet, G. (1954). The Art of Teaching. Vintage Books, New York .
- 36- Jaro Limek, J. & Foster, C. D.(1985) Teaching and Learning in The Elementary School . New York, Macmillan Publishing Company.
- 37- Smith, B. O. (1988) . Teaching: Definition of Teaching. In M.J Dunkin, The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Oxford, Pergamon Press.
- 38- The Encyclopedia Americana : International Edition . Vol. 2 , Danbury : Grolier incorporation .

● الفصل الثاني ●

التدريس الفعال والمصطلحات المرتبطة به

أولاً : مفهوم الكفاءة .

المعنى اللغوي للكفاءة .

المعنى الاصطلاحي للكفاءة .

ثانياً : مفهوم الكفاية .

المعنى اللغوي للكفاية .

المعنى الاصطلاحي للكفاية .

ثالثاً : مفهوم الفعالية .

المعنى اللغوي للفعالية .

المعنى الاصطلاحي للفعالية .

رابعاً : مفهوم الأداء .

المعنى اللغوي للأداء .

المعنى الاصطلاحي للأداء .

خامساً : أبعاد الكفايات التي ينبغي أن تتوافر للمعلم الماهر .

سادساً : أبعاد التدريس الفعال ممثلة بخرائط المفاهيم .

سابعاً : تطبيق عملي : بطاقة تقويم أداء المعلم في مهارات

التدريس .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل الثاني (التدريس الفعال والمصطلحات المرتبطة به)

- بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من :
 - ١- تحديد المقصود بالكفاءة من حيث المعنى اللغوي والاصطلاحي .
 - ٢- تحديد المقصود بالكفاية من حيث المعنى اللغوي والاصطلاحي .
 - ٣- تحديد المقصود بالفعالية من حيث المعنى اللغوي والاصطلاحي .
 - ٤- تحديد المقصود بالأداء من حيث المعنى اللغوي والاصطلاحي .
 - ٥- تحديد الكفايات التي ينبغي توفرها لدى المعلم الماهر .
 - ٦- تمثيل أبعاد التدريس الفعال من خلال خريطة مفاهيم
 - ٧- نقد بطاقة تقييم أداء المعلم في مهارات التدريس .

الفصل الثاني

التدريس للفعال والمصطلحات المرتبطة به

مقدمة :

تُعَدُّ عملية البحث التربوي من أهم العمليات العلمية؛ حيث إنها تخضع لمنهج البحث التجريبي بكل خطواته، وأولى هذه الخطوات عملية تحديد المفاهيم، فالمصطلحات الموجودة في معظم الأدبيات غير واضحة الدلالة، وهذه المصطلحات وثيقة الارتباط بمفهوم التدريس. وسنحاول توضيح هذه المصطلحات؛ من أجل الوصول إلى منلول للتدريس للفعال .

أولاً : مفهوم الكفاءة :

إن مفهوم الكفاءة من المفاهيم التي يخطئ فيها الباحثون التربويون؛ حيث تستخدم بطريقة غامضة ، فهناك خلط بين مفهومَي الكفاءة والكفاية، ولذلك سنوضح مفهوم الكفاءة لغوياً واصطلاحياً.

أ - للمعنى اللغوي للكفاءة :

تكثر معنى كلمة الكفاءة في المعاجم اللغوية، لكن " هناك خلافاً بين المرين في تعريف الكفاءة من حيث اللفظ والمعنى. فمن حيث اللفظ هناك وجهة نظر تقول: " إن أصل الكلمة مشتق من الاكتفاء، فيقال: كفاءة و (يكفيه) الشيء ، وكفى به " .(٨ : ٥٧٣)

ويقال : " إن أصل الكلمة من الاكتفاء والكفاءة، لقول الرسول ﷺ - في حديث المقيمة - " شئان متكافئان " . أي مساويتان، وكل شيء سألوى شيئاً فهو (مكافئ) له. (٨ : ٥٧٣) وفي أنبيات أخرى تجد في باب (كفاً). والكفاية، هو للنظير، ومنها الكفاء، والكفا، والمصدر كفاءة (بالفتح والمد). ويقال: " الكفاء: المماثل، ولا كفاء له: لا نظير له، ومنه (الكفاءة) والمماثلة في القوة والشرف، ومنه الكفاءة في الزواج: ومعناها أن يكون الرجل مسلوايا المرأة في حبسها ودينها وغير ذلك " .(٦ : ١٥)

والكفاءة تشير إلى معاني " المناظرة والمماثلة والتساوي، وكل شيء يساوي شيئاً حتى صار مثله فهو مكافئ له . وقد جاء الاستعمال العربي مؤكداً ذلك، ففي القرآن الكريم: "وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ" أي ليس له نظير". (٢٢٤ : ٦)

ولذلك " كان من الأفضل استخدام هذا اللفظ (كفاءة)، وجمعها كفاءات وليس كفايات، وكلمة Competence لغوياً تعني : المهارة والقدرة ، أو الإمكانية "، (٧٩ : ٩) " وبالفرنسية Competent وتعني: الجدارة في التخصص والصلاحية والأهلية والكفاءة". (١٥ : ٦)

ومن المفيد في هذا الصدد الإشارة إلى أن كلمة Competence وردت في بعض الكتابات بمعنى: "كفاءة، أو مقدرة، أو أهلية، (٧١ : ١٤)"، وفي كتابات أخرى تعني: " المهارة أو القدرة على فعل أو أداء ما تريد، وبالنظر إلى الفعل منها Compete نجده يعنى : محاولة لكتساب بعض الأشياء بالمنافسة ، أو تعني نال" (١٢٠ : ١٨).

ويذهب "جود" Good إلى تعريف الكفاءة اقتصادياً بأنها: "قدرة الفرد على الحياة والمعيشة. ويشير إلى لفظ Competencies بمعنى : كفاءات وهي مفاهيم خاصة ومهارات وتجاهلات معينة". (١٢١ : ١٧)

ب - المعنى الاصطلاحي للكفاءة :

تعددت الآراء والتعريفات التي تناولت مفهوم الكفاءة من حيث المعنى. ففيرى " فشر " Fincher أن الكفاءة يمكن أن تعرف بمفاهيم اقتصادية أو تنظيمية أو هندسية، وهي مفهوم هندي أساسي، ويسمح هذا التعريف المحدد بمعنى النسبة بين المدخلات والمخرجات، أما اقتصادياً: فالاستهلاك، وأما تنظيمياً: فقد بذلت محاولات لتعريف المفهوم - لا تخرج عن مقدرة المنظمة في الحفاظ على نفسها برضا الأفراد الذين تحتويهم". (١٦)

وهذا التعريف يمكن أن نستخلص منه معنى الكفاءة بطريقة بسيطة هي :

المخرجات

----- = الكفاءة

المدخلات

وكذلك " تعرف الكفاءة من وجهة النظر الاقتصادية بأنها: الحصول على أكبر عائد ممكن بأقل كلفة وجهد ممكنين، أما في المجال التعليمي فإن الكفاءة تعني: مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه " . (٢١٢ : ١) .
والكفاءة أيضاً مصطلح يشير إلى التمكن من حاسة معينة أو مهارة ما، توضع كوسيلة معيارية للنجاح في جانب معين مثل: القراءة والمباحة، وللتكيف الاجتماعي، وما إلى ذلك من موضوعات. " (١٩٨ - ١٩٧ : ٥)

وهناك وجهة نظر ترى أن مصطلح الكفاءة يتضمن : (١٧ : ٦)

- ❑ الأدوار المستهدفة للمتعلم، ومطالب كل دور .
- ❑ قدرة المتعلم على أداء هذه المهام .
- ❑ الأداء الذي ينبغي أن يقوم به المتعلم، وما يرتبط بهذا الأداء من معارف ومفاهيم ومهارات واتجاهات .
- ❑ المعايير التي يقاس بها الأداء الفعلي .

ومن خلاصة الآراء السابقة يمكن لنا أن نقول: إن مفهوم الكفاءة معناه مستوى من لفاعلية يظهر في سلوك المعلم ويحققه في مجال التدريس لقياس الأداء الفعلي والحصول على أكبر عائد ممكن بأقل وقت وجهد ممكنين. " والكفاءة في التدريس تعني : معرفة المدرس بكل عبارة مفردة يقولها ومالها من أهمية .

ثانياً: مفهوم الكفاية :

هناك خلط كبير بين مصطلحي الكفاءة والكفاية ، وقد تعرضنا لمفهوم الكفاءة - سابقاً - ونعرض الآن لمفهوم الكفاية لغوياً واصطلاحاً .

أ - المعنى اللغوي للكفاية :

يشير لفظ كفاية في معجم اللغة إلى "معاني القدرة والجودة والقيام بالأمر، وتحقيق المطلوب، والقدرة عليه. وفعلها: كفى بكفي، كفاية، أي استغنى به عن غيره". (٢ : ٢٢٤)

ويقال : (كفاء الشيء، كفاية : استغنى به عن غيره، فهو كافٍ، وفي القرآن الكريم " فَسَيَكْفِيكَهُمُ اللهُ " ومن المفيد في هذا المقام الإشارة إلى كلمة Efficiency بحيث تعني مقدرة، وكفاية". (١٤ : ١١٦) " وهناك شبه اتفاق بين المهتمين بدراسات الكفاية على ترجمة مصطلح Efficiency بالكفاية وليس للكفاءة، وقد استقر على هذا الرأي أيضاً مجمع اللغة العربية". (٢ : ٢٢٤)

ب - المعنى الاصطلاحي للكفاية :

تأولنا المعنى اللغوي لمصطلح الكفاية. وفي هذه الفقرة نتعرض إليه اصطلاحياً. فقد أشار "جود" إلى الكفاية بأنها: "القدرة على إنجاز النتائج المرغوب فيها مع الاقتصاد في الوقت والجهد والنفقات". (١٧ : ٢٠٧) ويذهب بعض التربويين إلى " أن الكفاية تعني القدرة على إنتاج عملية مؤثرة وفعالة لتحقيق نتائج مرغوب فيها. كما تقاس بالمقارنة إلى التكلفة والوقت والطاقة والمال في مقابل كمية العمل المتحقق". (٥ : ٣٠٩)

ويرى فريق ثانٍ أن مصطلح الكفاية "يتضمن في تحليله النهائي بعدين أساسيين : أحدهما كمي، وهو الذي يعبر عن النسبة بين المدخلات والمخرجات. والآخر كيفي، وهو ما يتصل بما تتضمنه تلك النسبة من دلالات تحمل معاني الجودة، والقدرة والاكتفاء". (٤ : ٢٢٤)

وبالنظر إلى التعريفات السابقة نجد أن بعضها يركز على الحصول على أكبر عائد من المخرجات بأقل المدخلات. ولذلك "فالكفاية تعني القدرة على تحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج المرغوب فيها بأقل للتكاليف؛ من وقت وجهد ومال، كما تعني النسبة بين المخرجات إلى المدخلات".

والكفاية في التدريس تتمثل في جميع الخبرات والمعارف والمهارات التي تمكن على ملوك المعلم المتدرب، و تظهر في أنماط وتصرفات مهنية، خلال الدور الذي يمارسه المعلم عند تفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليمي. (٤ : ١٧ - ٢٢)

وتشير دراسات عديدة في مجال تحديد الكفايات للتدريسية الواجب توفرها للمعلم للكفاءة أو الفعالية في تحقيق النواتج التطبيقية إلى وجود أربعة عوامل رئيسية لكفاية المعلم؛ هي: (١١: ٥٢ - ٦٥)

- ١- التمكن من المعلومات النظرية حول التعلم والسلوك الإنساني.
 - ٢- التمكن من المعلومات في المجال التخصصي الذي سيقوم بتدريسه.
 - ٣- امتلاك الاتجاهات التي تسهم في إسراع التعلم وتصين الممارسات الإنسانية في المدرسة.
 - ٤- التمكن من مهارات التدريس، التي تسهم بشكل أساسي في تعلم التلاميذ.
- وتقوم فكرة إعداد المعلم القائم على الكفايات للتدريسية على عدة مبادئ؛ منها:
- ١- يمكن لأي طالب إتقان المهام المختلفة للتدريب على التدريس على مستوى عالٍ، وذلك إذا ما وفر له الوقت الكافي للتعلم، والتنوع الجيد من التدريب.
 - ٢- يجب إرجاع الفروق الفردية في مستوى إتقان الطلاب المعلمين مهمل التدريب إلى أخطاء في نظام التدريب، لا إلى خصائص المتعلمين.
 - ٣- إن توفير إمكانيات مناسبة للتعلم، يجعل للطلاب المعلمين متشابهين إلى حد كبير في معدل التعلم.
 - ٤- يجب التركيز على الاختلافات في التعلم، أكثر من التركيز على الاختلافات في المتعلمين.
 - ٥- إن أكثر العناصر أهمية في عملية التدريس هي نوعية خبرات التعلم التي تتوافر للطلاب المعلم.

وبالرغم من الإنجازات التي تلت ظهور حركة إعداد المعلم على أساس الكفايات منذ بداية السبعينات وما أسهمت به من تطور في تصميم برامج إعداد المعلم وفي أساليب التدريب؛ كالـ *Micro teaching*، والمقررات القصيرة *Mini courses*، والحقائب أو الحزم التعليمية، فقد وجهت إليها بعض الانتقادات حول استحالة تحديد الكفايات ذات العلاقة المباشرة بالتدريس الفعال، إضافة إلى تحويل الطلاب المعلم - وفق هذا النمط - من التدريب إلى آلة ميكانيكية تنصرف وفق نمط محدد، وذلك يجرده - كبقية - من الخصائص الإنسانية .

وعلى الرغم من الانتقادات التي ذكرناها، فإن باحثين كثيرين يرون أن حركة إعداد المعلم على أساس الكفايات تعد الوسيلة المنطقية التي تمكن مؤسسات إعداد المعلم من تحقيق النوعية الجيدة من التدريب المبني على تكافؤ القوم، ومراعاة الجوانب الاقتصادية للإعداد.

وفي واقع الأمر إن سلوكيات التدريس لا تظهر داخل غرفة الصف كمفردات سلوكية منفصلة، أو منفصلة بعضها عن بعض، ولكنها تظهر كمجموعة من السلوكيات المتكاملة، التي يكون بينها علاقة ما، تظهرها كنموذج معين للتدريس، يسهم في تعلم التلاميذ، وهذا ما يعني أن تحديد تلك الكفايات - ومن ثم قياسها - يجب أن يكون على شكل مجموعات سلوكية، وليس مهارات أو مفردات منفصلة، بحيث يُربط الطلاب المعلم و يُقوّم في كل مجموعة من المهارات المتصلة في الوقت نفسه .

ثالثاً : مفهوم الفعالية :

يستخدم مفهوم الفعالية في كثير من الدراسات والبحوث ، وقد تعرض هذا للمفهوم لتفسيرات متعددة، وسيتم توضيح هذا المفهوم لغوياً واصطلاحياً .

أ - المعنى اللغوي للفعالية :

تعرف الفعالية من الناحية اللغوية بأنها مقدرة الشيء على التأثير، (٦) : ٤٧٧) وفي كتابات أخرى تعني "ناجح"، وفعل، ومؤثر (١٤ : ١١٦)، وتعرف الفعالية أيضاً بأنها "فاعلية، وتأثير، ونفوذ" (٣٠ : ٨٢٠)، ويقال: إنها بمعنى " تحقيق النتائج المرجوة" (٢٨ : ١٩٢). وتجدر الإشارة إلى ذكر كلمة Effectiveness وتعني فعالية (١٤ : ٣٧٢).

ب - المعنى الاصطلاحي للفعالية :

تحدثت المفاهيم بتمدد الآراء التي تناولت هذا المفهوم، ونتناول بعض هذه الآراء على سبيل المثال لا الحصر: فقد ذهب " فينشر " Fincher إلى تعريف الفعالية بقوله: (مفاهيمياً، الفعالية هي: تقويم العملية التي أنتجت المخرجات أو النتائج التي يمكن ملاحظتها، وإجراءً : إنها مقارنة قابلة للقياس بين المخرجات المتوقعة والمستهدفة والنتائج الملاحظة)". (٢ : ١٢٧)

ومن هذا المفهوم يمكن الإشارة إلى الفعالية بأنها :

$$\text{الفعالية} = \frac{\text{الأهداف} + \text{المخرجات}}{\text{الاستراتيجيات}}$$

كذلك يمكن قياسها من خلال المقارنة بين المخرجات المتوقعة والمخرجات الفعلية .

وينظر البعض إلى " الفعالية على أنها القدرة على تحقيق الأهداف؛ فالهدف الذي يكون غرضه نقل المعلومات من شخص لآخر يكون غير فعال، أما الهدف الذي ينشط ويحفز للتلاميذ لابتكار الحلول لمشكلة ما يكون فعالاً " . (١٣ : ٤)

ويشير بعض الباحثين " للفعالية على أنها تحقيق العوائد أو النتائج المتوقعة من مؤسسة معينة، أو لعملية من عملياتها، وهذه للنتائج قد تكون في مجال واحد أو في مجالات متعددة. (٢: ٢٢٢) .

ويمكن أن نستخلص من خلال ما سبق من الآراء أن الفعالية هي :

- تحقيق الأهداف.
- مقارنة النتائج الأصلية.
- العمل لأقصى حد للوصول للمخرجات المتوقعة بلوغها.

وبما سبق نجد أن الفعالية تعني: القدرة على إنجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ النتائج المرجوة والوصول إليها بأقصى حد ممكن.

ج - العلاقة بين الفعالية والكفاية :

" عندما نميز الفرق بين الفعالية والكفاية، نخرج بالتقاط التالية: (٢: ٢٢٧)

- ١- نطاق الفعالية أعم وأشمل من الكفاية؛ فالكفاية لا تعادل الفعالية بل تعد أحد عناصرها .
- ٢- الكفاية ليست شرطاً كفاياً للفعالية، ولكنها مطلب ضروري.
- ٣- الكفاية تعني أيضاً الوصول للهدف، ولكن بأقل وقت وأقل جهد وتكلفة.
- ٤- إذا تحققت الفعالية لشيء ما، فهي تعني تحقيق الكفاية له.
- ٥- إذا تحققت الكفاية لشيء ما، فهذا لا يعنى بالضرورة تحقق الفعالية به.
- ٦- ترتبط الكفاية بأكثر الأعمال الفنية، في حين تركز الفعالية على الأعمال الإدارية.

رابعاً : مفهوم الأداء :

يعتبر مفهوم الأداء من أكثر المفاهيم استخداماً لدى باحثين كثر، ولكن بعضهم يغالي في استعماله مما يشعر الآخرين باللبس في فهمها، وسنحاول توضيح هذا المفهوم من خلال معناه اللغوي والاصطلاحي .

أ - المعنى اللغوي للأداء :

من معاجم اللغة يتضح لنا أن الأداء مصدر للفعل أَدَّى، ويقال: "أدى دَيْتَه : قضاه"، (٨ : ١١) ، وأدى الشيء: قام به، وأدى الصلاة: أقمها لوقتها، وأدى الشهادة: أدلى بها، والأداء: التَّأدية، والأداء : التلاوة". (٨ : ١٠) ، ويجدر بنا في هذا الصدد أن نشير إلى كلمة Performance وتعني : " أداء، إجراء، تنفيذ، أو عزف، وضرب على آلة موسيقية". (١٤ : ٢٨٠). والفعل هنا Perform ويعني " قام به ، أجز ، نفذ، أدى ، أجرى (١٢ : ٦٢). وتشير بعض الكتابات إلى أن " الأداء هو أداء مهارة، القدرة على عمل شيء ما، أداء العمل (١٨ : ٤٤١)

ب - للمعنى الاصطلاحي للأداء :

تحدثت التعريفات لمفهوم الأداء، ونذكر منها تعريف " جود " للأداء على أنه: الإنجاز الفعلي أو الحقيقي المعروف للقدرة الفكرية الكامنة". (١٧ : ١١١). ويذهب بعض التربويين إلى أن الأداء هو السلوك الملاحظ في موقف معين، وتعلم يستدل عليه من ملاحظة أداء الفرد". (٥ : ٧١٦)

وكذلك يقصد " بالأداء تنفيذ الدرس ويتطلب من المعلم : ربط موضوع الدرس بالواقع الاجتماعي للطلاب واستخدام طرق تدريس متنوعة، واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة وربط للمادة العلمية بمشكلات الطلاب اليومية وتمعيق معلومات المدرس أكثر مما بالكتاب المدرسي " (٧ : ١٦٨ - ١٧٠).

أي أن الأداء سلوك يتبعه الفرد عند قيامه بشيء ما قد لا يستطيع الآخرون تيسيل هذا الشيء، ولكن يمكن قياسه بقياس أداء الفرد عند القيام به. فقد يحدث تدريس وينتج عنه تعلم يقاس بقياس أداء أو سلوك للتلاميذ .

وخلاصة القول إن الكفاية ترتبط بالفعالية؛ حيث إن الكفاية هي الحصول على أكبر قدر من المخرجات بأقل قدر من المدخلات، وكذلك الكفاءة ترتبط بالأداء؛ حيث إن الأداء لكي يكون فعالاً يجب أن يكون ذا كفاءات عالية .

خامساً: أبعاد الكفايات التي ينبغي أن تتوفر للمعلم الماهر.

وضع كل من "ريتشارد دن" Dunne و "كد راج" Wragg تسعة أبعاد تعبّر عن الكفايات التي ينبغي أن تتوفر لدى المعلم الماهر، وذلك عند النظر في تطوير أدائه التدريسي، وتتمثل تلك الأبعاد في^(١٠):

- البعد الأول : أخلاقيات يلتزمها المعلم Ethos
- البعد الثاني : التعليم المباشر Direct Instruction
- البعد الثالث : إدارة المواد Management of Materials
- البعد الرابع : الممارسة الموجهة Guided Practice
- البعد الخامس : المحادثة البناءة Structured Conversation
- البعد السادس : التوجيه Monitoring
- البعد السابع : إدارة التنظيم Management of Order
- البعد الثامن : التخطيط والإعداد Planning and Preparation
- البعد التاسع : التقييم المكتوب Written Evaluation

ولا يغف الأمر عند هذه الأبعاد، بل يندرج تحت كل بعد من الأبعاد السابقة عدد من السلوكيات أو المستويات الفرعية يتراوح بين سبعة وتساعة مستويات، باستثناء البعد الأول " لأخلاقيات يلتزمها المعلم "، وتم تصديقاً للسلوكيات أو المستويات التي تدرج تحت كل بعد من الأبعاد السابقة .

للبعد الأول : أخلاقيات يلتزمها المعلم :

- يجب على المعلم المتطور السعي إلى :
- أن يوضح اهتمامه بالأطفال بوصفهم بشراً، ولا يتعامل معهم وكأنهم أقل من ذلك.
- يخلق علاقة دافئة مع الأطفال، ويظهر الفروق الفردية بينهم سواء في المظهر أو المبادئ، بحيث يكون اهتمامه بهم إيجابياً .
- يشجع الاحترام المتبادل بين تلاميذه، ويخلق لاهتماماتهم ومعتقداتهم وقتاً مناسباً.
- يشجع التسوية الذاتي، وتقليص فرص التحيز لأنكى درجة، مع الحد من كراهية التلاميذ بعضهم بعض .
- يشجع المنطق التعاونية وذلك بحث الطلاب على المشاركة بأرائهم، بحيث يكون لهم دور فعال في القرية الذاتية والاجتماعية .
- يعلم التلاميذ كيفية التقييم الذاتي وتوجيه المهارات، ويطمح كذلك المستوية والسلطة من خلال التفاوض معهم .

- ❑ يجرب المدخل التي يمكن أن يملكها لتعليم الأطفال مثل: القيام بأعمال يسألون عنها .
- ❑ التعامل مع التلاميذ باعتبارهم مشاركين في صياغة أهداف المنهج .

البعد الثاني : للتعليم المباشر :

- ❑ ويتدرج تحت هذا البعد خمسة مستويات فرعية تتمثل في :
 - ❑ أن يقوم المعلم بجذب اهتمامات تلاميذه، ويتعامل مع المواد التعليمية المتاحة بتتابع ملائم، وصولاً للإيضاح والوصف .
 - ❑ فسي سبيل التوصل إلى الإيضاح والوصف، على المعلم إجراء الترتيبات الخاصة بالمكان، مع التقديم الجيد للمادة، واستخدام الوسائل البصرية المناسبة لجذب الانتباه .
 - ❑ اختيار ما يحق وضوح الشرح وذلك بإثارة الأسئلة الصعبة المناسبة من خلال السلوك اللغوي وغير اللغوي.
 - ❑ اختيار الأسئلة المناسبة والتشبيكات المرتبطة بالإيضاحات، مع الاستعارات، بحيث يتم الشرح مع الإيضاح في آن واحد .
 - ❑ يختار المفاهيم المتصلة بالمادة الدراسية واهتمامات الأطفال في آن واحد، ويؤكد على فاعلية التلاميذ ومشاركتهم مستخدماً وسائل إيضاح، وأسئلة متنوعة لتولاه للفروق الفردية بينهم.
 - ❑ يقدم توضيحاً لاستجابات التلاميذ المختلفة. وبخاصة ما يرتبط بميولهم وباستجاباتهم، وما يتصل بالمحتوى المعرفي .
 - ❑ أن يقوم المعلم بإجراء توضيح كفاء وموجز .

البعد الثالث : إدارة المواد :

- ❑ ويتدرج تحت هذا البعد ثمانية مستويات فرعية تتمثل في :
 - ❑ أن يكون المعلم لديه القدرة على انتقاء المادة المناسبة للتعامل معها .
 - ❑ التأكد من وجود المواد اللازمة، وكيفية استخدام الأمثل بمشاركة التلاميذ.
 - ❑ أن يدخل تعديلات على الأنشطة الفردية، لتشجيع الطفل على إبراز دوره في إدارة المواد.
 - ❑ أن يحدد المواد المطلوبة والمصادر التي يمكن اللجوء إليها، ويقترح المصادر البديلة .
 - ❑ أن يشجع دور الطفل في اختيار المواد وتنظيمها وإدارتها .
 - ❑ أن يتعامل مع المواد المتاحة بحول رعب وإبتكارية متنوعة .
 - ❑ أن يجرب المواد المبتكرة بنية تطويرها .
 - ❑ أن يصمم المواد الجديدة وينتجها ويستخدمها بفاعلية .

البعد الرابع : الممارسة الموجهة :

ويتدرج تحت هذا البعد خمسة مستويات فرعية تتمثل في :

- توزيع المادة المتاحة وفحص استجابات الأطفال .
- التعامل مع المادة وثلاثة وقت محين للاستجابة مع التلاميذ خلال فترة العمل، وتقييم نتائجهم ، وتحديد مدى نفعه.
- الاستجابة للأطفال بسرعة، وتعزيزهم، وتحديد مدى صحة عملهم، إثارة الأسئلة، تقييم مدى فعالية النشاط.
- تجهيز برنامج للممارسة الموجهة، وذلك ضمن المنهج واختيار التمرينات المناسبة ولتستخدم الأكيوت المناسبة للتعامل معها، وعليه أن يشجع برنامج النشاط للخاصة بهم ويضمنها، بحيث يكون لكل منهم الممارسة والنشاط المستقل. وكذلك يشجع التقييم الذاتي Self - Evaluation من خلال الممارسة.
- استخدام الممارسة في بناء المهارات وتعزيزها .

البعد الخامس : المحادثة البناءة :

ويتدرج تحت هذا البعد ثلاثة مستويات فرعية تتمثل في :

- الاستماع الجيد لما يقوله التلميذ وتأكيد استجاباتهم.
- يستخلص الاستنتاجات منهم وينظمهم إلى الاستجابة، ويسهل الصعوبات التي استغلت على عقول التلاميذ.
- يركز على جذب انتباههم. ويسددهم بالأفكار التي تثير الجدل؛ وذلك من خلال التدريس المخطط لقياس على المحادثة (سؤال وجواب) والاستفسارات. وذلك خلال وقت محدد، ومن خلال المناقشات الكثيرة ذات المفاهيم.

البعد السادس : التوجيه :

وهذا البعد يتدرج تحته خمسة مستويات فرعية تتمثل في :

- ملاحظة عمل الطلاب، والتدخل لمراعاة تحركات النشاط بحث يراعى لتنظيم ويقيم التفضية الراجعة.
- توجيه تحركات تلاميذ العمل، للتأكد من وجود المصادر، وللتأكد على الاقتادات بكفاءة وتحديد الوقت المناسب.
- اكتشاف مدى فهم الطلاب لمجموعات العمل ومحولة تصير استجابات الأطفال.
- استخدام الإرشاد، لمعرفة الاختلافات عن الصعوبات التي تواجه الأطفال.

- ❑ إتاحة الوقت لتشخيص استجاباتهم، بحيث يساعد في إيجاد برنامج موسع للتدريس للتشخيصي والوصفي.

البعد السابع : إدارة التنظيم :

ويتدرج تحت هذا البعد خمسة مستويات فرعية تتمثل في :

- ❑ وضع إجراءات للنشاط المنظم.
- ❑ وضع إطار للعمل مستخدماً الإجراءات والقواعد.
- ❑ التحريض لمشاكل النظام من خلال التدريس الواضح .
- ❑ استقاء النظام من الأوامر System of Order للقيام على القواعد والإجراءات .
- ❑ خلق الوالعة لإظهار أهمية إدارة للتنظيم .

البعد الثامن : التخطيط والإعداد :

ويتدرج تحت هذا البعد أربعة مستويات فرعية تتمثل في :

- ❑ تجهيز مصادر أساسية لستفاد منها للتلاميذ في النشاط القائم عليه على أساس أن يكون لهذا النشاط هدف واضح.
- ❑ تخطيط مناسط محددة تشتمل على تنمية المهارات والعمليات العقلية المختلفة؛ مثل: الاستقصاء، التخيل، الربط، الافتراض، التنظير، التخطيط.
- ❑ تخطيط برنامج قصير العمل مشتملاً على المناسط المدروسة.
- ❑ للتخطيط لحسن استغلال الوقت.

البعد التاسع : التقويم المكتوب :

ويتدرج تحت هذا البعد ثلاثة مستويات فرعية تتمثل في :

- ❑ يقوم عمل الطلاب حيث إنه مهم جداً خاصة إذا كان التقويم المكتوب مصاحباً للعمل أو الأداء الخاص بالطلاب، بحيث يستطيع الرجوع له وقت الحاجة.
- ❑ يعطى وصفاً للأداء الخاص بالطلاب، وردود أفعالهم، وتقييم تحليل مبرهن عليه. وذلك طبقاً للمعرفة والمهارات والاتجاهات. مع مراعاة الفروق الفردية في تقييمه.
- ❑ يربط التقويم بالمنهج والتخطيط.

سائماً : أبعد للتدريس الفعال ممثلة بخريطة مفهوم .

١ - ما للتدريس الفعال ؟ What is Effective Teaching ?

ليس من السهل تعريف ما يُطلق عليه العلماء "الفعال" أو "الجيد" تبعاً للتدريس تعريفاً محدداً، وذلك لأن خلفيتهم عن التدريس كانت مبسطة وسطحية. (١٥)

ولذلك نبدأ بتوضيح أحد تعريفات التدريس، وهو تعريف "مادلين هونتر" Madlin Hunter فالتدريس لديها: "علم تطبيقي، مستمد من البحث في التعلم الإنساني والطمح في التدريس: هو قاعدة لتأثير علاقات السبب. والتدريس هو مورد ومتواصل للقرارات المهنية التي لها تأثير على احتمالية التعلم، أي القرارات التي تؤخذ وتتخذ قبل التفاعل مع الطلاب وفي أثناءه وبعده". (١٧: ٤٢)

وإذا انتقلنا إلى مصطلح "الفاعلية" فإنا نجد من يعرفه بأنه: ما يفعله المعلمون للتمكن من التعلم: بنض النظر عما يصلح المعلم والمتعلم من سلوكيات أخرى. ولقد وجه نقد من قبل المتخصصين لهذا الرأي؛ وذلك لأن السلوكيات الأخرى أمثلة؛ مثل : الإكراه، والمثلية، وقلوا: إنها بهذا التعريف لم ترد تلك الأمور، وكذلك سلوكيات المعلم الأخرى التي لا تؤيد ما يفعله. وإذا فُهم من الأفضل والأسهل أن نبحث عن تعريف يصف فعالية التدريس.

ب - مواصفات التدريس الفعال :

قبل التعرض لآراء التي تناولت وضع تعريف للتدريس الفعال يجب أولاً معرفة أهم مواصفات التدريس الفعال، وهي: (١٥ : ٢٠) :

- ١- ألا يكرس المعلم جهده ووقته في جذب انتباه التلاميذ وتسويقهم للدرس بشتى الطرق والوسائل؛ لأن هذا الانتباه يكون مؤقتاً، لكن المهم أن ينجح المعلم في توجيه نشاط التلاميذ ومجهودهم توجيهاً ثابتاً ودائماً.
- ٢- استئارة خبرات المتعلمين السابقة والانطلاق منها للتدريس الجديد، فالتدريس يعد ناجحاً بقدر ما تعتمد خطوته على استئارة خبرات المتعلمين وتوجيهها، وبناء التعلم الجديد عليها.
- ٣- الإقتصاد في الوقت والجهد من المعايير المهمة التي ينبغي أن تراعى عند اختيارنا طريقة تدريس معينة، فكلما حققت عملية التدريس الهدف منها في أقل وقت ممكن ويقل جهد، كان التدريس ناجحاً وفعالاً.
- ٤- أن يستعين المعلم في تدريسه بأكثر من طريقة تدريس؛ حتى ينوع في معالجته لمحتوى المنهج كي يتلافى عيوب بعض الطرق المشار إليها ويحقق فعالية

التدريس، بالإضافة إلى التنوع في ظل نظامنا التعليمي الحالي المحكوم بعامل الوقت.

٥- أن يقف المعلم على طيبة الأساليب التي تستخدم في عملية التدريس؛ حيث إن بعض الأهداف التعليمية هي نتاج مباشرة للأساليب المستخدمة. وإذا كان التدريس الفعال يعتمد على مشاركة التلاميذ في أنشطة تعليمية جماعية، فإن ذلك يتضمن التأكيد على قيمة نتائج تعليمية معينة؛ مثل تنمية مهول واتجاهات وجوانب أخرى معينة من التكيف الاجتماعي لدى التلاميذ .

ج - التدريس الفعال عند المعلمين:

Teachers Definitions of Effective Teaching:

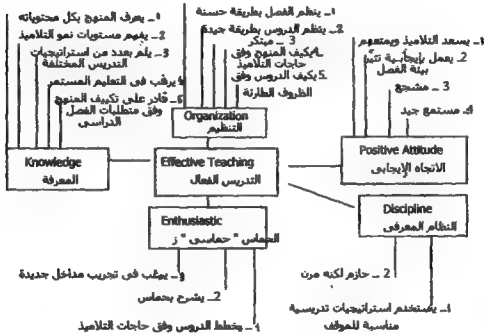
ليس أسحق من أخذ الموضوعات من أصلها متخصصوها، من هذا المنطق نذهب إلى عقول المعلمين للتدريس الفعال وتفكيرهم وتدريبهم، فنقول : إن هناك عدة تعريفات للتدريس الفعال من وجهة نظر المعلمين أنفسهم . قدم كل من " دن " Dunne و " راج " Wragg قائمة بتعريفات المعلمين للتدريس الفعال، وذلك على هذا النحو (١٥ : ٢١) :

- ☐ هو خبرة مشتركة بين التلاميذ والمعلم.
 - ☐ هو توصيل المعلومات ومهارات التفكير تلك للآخرين.
 - ☐ هو تسهيل عملية التعلم.
 - ☐ هو توجيه التلاميذ وتوابعهم كي يكونوا نالدين قادرين على تقييم عالمهم.
 - ☐ هو توصيل المعلومات أو الحقائق من خلال آلة.
 - ☐ هو عرض جوانب الحياة ومشاركتها واكتشافها.
 - ☐ هو مساعدة التلاميذ على إيجاد المعلومات داخل أنفسهم .
 - ☐ هو توجيه أو إرشاد مصمم لبحث التلاميذ على استئصال إكلافهم الكاملة.
 - ☐ التدريس الفعال هو فن إجرائي .
- كما قدمت " كوين " Quine قائمة أخرى لتعريفات التدريس الفعال على أنه (١٩ : ٥) :

- ☐ هو التدريس الذي يتضمن: أن نكتشف من أمت ؟ إذ لم نستطع أن نحرف كل شيء.
- ☐ يشمل تنمية استراتيجيات التدريس التي لا تقتصر دورها على تثقيف المعلومات، بل يتعداها إلى تشجيع التلاميذ على التعلم بالاعتماد على النفس من خلال جماعة.
- ☐ التدريس الفعال هو الذي يشمل التدريس من خلال المواقف الحياتية.
- ☐ في القرن الحادي والعشرين " قرن الصناعة "، التدريس الفعال هو الذي يتطلب درجة عالية من الخيال والإبداع والتفكير والمخاطبات الشخصية.

□ التدريس الفعال : هو الذي يتحسن أكبر قدر من التتذية الراجعة Feed back

ومن هنا يتضح لنا أن التدريس الفعال يمكن في شتى، الشئ الأول كلمة الفعالية Efficient ، والشئ الثاني كلمة " التدريس " ، وقد عرفنا الفعالية بأنها: الحصول على نتيجة مرضية دون إهدار في الوقت والطلاقة. وإذا نظرنا للتدريس على أنه نظام يقوم فيه المعلم بمجموعة من النشاطات والإجراءات داخل البيئة المدرسية عن قصد، وإذا ما طبقنا معنى الفعالية على التدريس كنظام، وجدنا أن "فاعلية التدريس" أو "التدريس الفعال" مجموعة من النشاطات والإجراءات التي يقوم بها المعلم في البيئة المدرسية عن قصد بهدف الوصول إلى نتائج مرضية في مجال التدريس دون إهدار في الوقت أو الطلاقة .



شكل (١-٢) أبعاد التدريس الفعال عند "بهاغ" و"سميث" (١٩٩٠)

(٥) **الاستنذية للرجعة :** مصطلح استعاره علماء النفس من علم هندسة الالكترونيات، وخاصة للأنظم، ويحسي العملية التي تحدث حينما تجري محاولة لاستعادة البيانات المتلفة بإدخال فرد ما لتتذبه بمعلومات أو تعليمات تسمح بتصحيح الأداء أو تعديله أو تعزيزه؛ ففي الموقف التربوي تحدث عملية تواصل بين المعلم وطلابه، أي يتولد طرفان لسلية للتواصل " معلم " ← " تلاميذ " فالمعلومات التي تتصل بإدخال أو سلوك معين وتصدر عن أحد طرفي التفاعل، ويلاحظه الطرف الآخر، فيكثر به تسمى بالاستنذية للرجعة الخارجية ، وسيلتي توضيحها بالتفصيل في الفصل السادس عشر .

قدم كل من بليرخ وسميث (1990) Beyerbach & Smith تصوراً على هيئة خريطة مفهوم حول التدريس الفعال - كما بالشكل رقم (٢-١) - ينظر إليه على أنه يتكون من خمسة مكونات، وهي :

- ١ - المعرفة .
- ٢ - التنظيم .
- ٣ - الاتجاهات الإيجابية لدى المعلم .
- ٤ - النظم أو التهذيب .
- ٥ - الصلح .

وكل مكون من مكونات التدريس الفعال أو كل بعد من أبعاده يشمل عدداً من المتغيرات، وسنتناول تلك الأبعاد والمتغيرات بالشرح والتحليل .

أبعاد التدريس الفعال

البعد الأول : المعرفة :

ويشمل هذا البعد عدداً من المتغيرات، هي :

١ - يعرف المنهج بكل محتوياته :

فالمعلم عليه أن يلم بكل مستويات المنهج وتكون لديه خلفية واسعة عن مادة تخصصه. حتى إذا ما تفاعل مع التلاميذ استطاع أن يسطي هم تصوراً عاماً عن فكرة وحدة المعرفة، وبذلك يكون مدرساً فعالاً.

٢ - يفهم مستويات نمو التلاميذ :

فالتلاميذ متفاوتون في الاستعداد، والاستعداد به عدد من المتغيرات؛ منها: مرحلة النمو العقلي Mental Development التي يجب على المعلم - كي يكون فعالاً - أن يكون على دراية بها ليعرف مستويات نمو التلاميذ. وإذا رأى تلميذاً لا يفهم شيئاً مما يفهمه قرناؤه فيعرف أن هذا التلميذ لم يصل إلى مستوى النمو العقلي الذي وصل إليه قرناؤه، إذا فهو بحاجة إلى طريقة تدريس خاصة به.

٣ - يلم بأساليب تدريجيات التدريس المختلفة :

على المعلم أن يلم بأساليب تدريجيات التدريس المختلفة، وذلك لأن كل مستوى له استراتيجيات تدريس خاصة به. وإذا تغيرت استراتيجيات المستويات الأخرى، كما أن هناك اختلافاً في طبيعة المتعلمين أنفسهم في تقبل استراتيجيات التدريس المختلفة، وإذا يجب على المعلم أن يلم بأساليب تدريجيات التدريس المختلفة، حتى يؤدي التدريس بأساليب.

٤ - يرغب في التعليم المستمر أو التدريبية المتصلة :

فالتربية عملية مستمرة لا تنتهي أبداً، وبذلك يتضح أهمية التأكيد على ما يعرف باسم "التعليم مدى الحياة" أو التربية المستمرة التي تحدث جزئياً بالمدسة، وكذلك في جميع المملكات الاجتماعية غير الرسمية خلال الحياة، ولذا كانت التربية المتصلة مثلاً للاهتمام بالتعليم، ليس بين جدران الفصل فقط ، لو في إطار النظام الرسمي فحسب، بل أيضاً في أي وسط تفاعلي. ولذلك لابد أن يوجه الاهتمام إلى التعليم غير الشكلي أو غير الرسمي.

٥ - قادر على تكيف المنهج وفق متطلبات الفصل الدراسي :

فالمعلم الفعال لابد أن يكون قادراً على تكيف المنهج وفق متطلبات تلاميذ فصله. فإذا سأل أحد المتعلمين عن أشياء خارج المنهج فيجب عليه " ألا يقول : لا تسأل هذا السؤال فهو خارج المنهج". بل يوجب الإجابة عليه حتى نهاية الحصة .

البعد الثاني : للتعليم :

ويشتمل هذا البعد على نقاط عديدة، هي :

١ - ينظم الفصل بطريقة حسنة :

يعد التنظيم الجيد من أهم النتائج المترتبة على جودة التخطيط. فعلى المعلم أن يخطط جيداً لعملية تنظيم الفصل، ومن المهم التي يقوم بها المعلم لأداء تلك العمل ما يلي :-

□ ترتيب المقاعد لدخل الفصل بشكل يساعد على التعلم التعاوني Cooperative Learning .

□ تصنيف الطلاب بالفرم وبمواضع العمل لدخل الموقف التعليمي.

٢ - تنظيم الدروس بطريقة جيدة :

إن التنظيم والتخطيط الجيد للدروس يعد من أهم العوامل التي تساهم في جودة تنفيذ هذه الدروس، ولذا لابد أن يتمكن المعلم من مهارات عملية التخطيط ومن تلك المهارات:

□ إعداد المادة التعليمية ومكوناتها.

□ تحديد طريقة التدريس المناسبة.

□ إشراك المتعلمين في تخطيط الدروس.

٣ - الابتكار :

لا يوجد ما يسمى بالابتكار الملم، فالابتكار نوعي، ويرتبط بتخصص معين وكثرة محاولة ويمكن تنميته. وهناك فرق بين الابتكار والإفكار، فالإفكار سلف على الابتكار وأساس له، فلا بد أولاً

من الإنجاز ثم يأتي بعد ذلك الإنكار . ولابد على المعلم أن يكون على دراية بأساليب الإنكار ، حتى يتمكن من تمييزه لدى تلاميذه . ومن الإنكار أن يستمع المعلم لكل تلميذ ويهتم برأيه ولا يهزأ به .

٤ - كيف المنهج وفق حاجات التلاميذ :

من الأمور المهمة أن تحوز الأهداف التعليمية قبول التلاميذ ، وأن تكون مقبولة إلا إذا ارتبطت بالدوافع والمغاسر المحفزة للتعلم ، ومن المعروف أن الدوافع هي المحركات التي تؤدي بالفررد إلى القيام بسلوك معين . فأهداف التعليم التي لا يقبلها التلميذ على أنها أهدافه لا يمكن أن تستحق . في حين أن قبوله الأهداف يحولها إلى محرك له يدفع إلى التعلم ، ويعتمد ذلك القبول على مدى مراعاة تلك الأهداف حاجات التلاميذ . ومن ثم فلا بد أن يراعي المعلم حاجات التلاميذ أثناء وضع الأهداف التعليمية وكيف المنهج وفق حاجات التلاميذ المختلفة .

٥ - كيف الدروس وفق الظروف الطارئة :

يجب على المعلم أن يتسم بالمرونة في استخدام المنهج ، فكيف موضوعات المنهج وفق الظروف الطارئة ، فعلى سبيل المثال : إذا كان بالمنهج موضوع يتحدث عن شهر رمضان المبارك فمن الأفضل أن يدرسه خلال شهر رمضان .

البعد الثالث : الاتجاه الإيجابي :

ويشمل هذا البعد خصائص عدة ينبغي أن يتحلى بها المعلم للفعال ، هي :

١ - يمسد الأطفال ويمتعهم :

يجب على المعلم أن يخلق جواً مناسباً يستطيع التلميذ فيه أن يقول بلا خوف : " لا أعرف " ، ليس فقط للأطفال الذين يعانون من مخاوف الإنجاز ، وإنما أيضاً لغيرهم من الأطفال ، فحين نعلم أن مستوى القلق ومعدل التحصيل يوجد بينهما ارتباط سالب .

وكل موقف مهدد يحدث نتيجة لسلوك المعلم ، أو لسلوك الأطفال الآخرين في الفصل ، أو بسبب المتطلبات الصعبة على التلاميذ ، أو ما لدى المتعلم من تعب داخلي وهموم أو مشاكل .

يجب على المعلم وحده أن يستشعره ويصل على إبطال مفعول القوى المضادة للدافعية التعلم ، ويكون بذلك مصدراً لإشعار التلاميذ بالطمأنينة .

٢ — يعمل بإيجابية تتثير بيئة الفصل :

فالمعلم الجيد لابد أن يتم بالمرح ويتحكم انفعالي مناسب، ويظهر الحيوية والنشاط، وهو بذلك يعمل على إمداد بيئة الفصل بالإنارة، علاوة على قيامه بتوجيه أسئلة تستثير انتباه التلاميذ للأفكار والموضوعات الجديدة.

٣ - مشجع :

يمكن التوصل إلى دافعية التعلم عن طريق تكوين مدخل موقفي يساعد على تنمية سلوك حل المشكلة لدى التلاميذ. أو يساعد على السلوك الابتكاري لديهم. والتشجيع يمثل أهمية كبيرة في تدعيم الموقف التطبيقي ومساندته. ولذلك يجب على المعلم أن يشجع تلاميذه على التعبير الحر، وكذلك على المشاركة في شرح الدرس. وهذا يمثل اتجاهاً إيجابياً لدى المدرس الفعّال.

٤ - مستمع جيد :

بجانب أنه يجب أن يتوفر في المعلم بعض الصفات التي تجعله متحدثاً جيداً مثل : استخدام اللغة بقواعدها الصحيحة وببقة ، وأن يكون جيد التعبير والنطق، واثقاً من نفسه . فبجانب ذلك أن يكون المعلم مستمعاً جيداً ، ويمثل ذلك في استخدام استجابات التلاميذ كعامل مساعد لتدريسه ، وكذلك استخدام خبرات التلاميذ لإثراء المحتوى ، وإعطائه معنى . فهو يهتم بكل ما يقوله التلاميذ ولا يهمل استجاباتهم .

البعد الرابع : النظام المعرفي :

ويشتمل هذا البعد على متغيرات تمثل الصفات التي يجب توافرها في المعلم الفعّال، وهي :

١ - حازم لكنه مرن "صارم ولكنه يعني بطلابه":

فالمعلم يحمل على عاتقه مسؤولية تضبط الفصل المدرسي ما لم تتدخل عوامل غير عادية، وعليه أيضاً أن يجعل سلطته مقبولة ومفهومة على أساس الرحمة. فهو يحافظ على فصله منظماً، ويقع السلوك غير الاجتماعي، وفي نفس الوقت يدرك أن كل تلميذ يتصرف على أنه فرد، ويراعي الفروق، فهو

حازم وصارم ويعمل على تضبط الفصل، ولكنه في نفس الوقت يتسم بالرحمة ولا يجور على أحد.

٢ - يستخدم استراتيجيات تدريسية مناسبة للموقف :

استراتيجيات التدريس هي : مجموعة الترتيبات التي يحددها المعلم لتسهيل عملية التدريس والتعلم. وتلعب هذه الاستراتيجيات أدواراً مهمة تؤثر في فاعلية التدريس، ومنها: خلق جو نفسي هادئ، وشعور بالأمن وتوفير أفضل شكل للاتصال بين أطراف الموقف، وحرية الحركة أثناء عملية التدريس، مما يسهل من مهام إدارة الفصل على المعلم، ويحقق إيجابية المتعلم، فكل موضوع دراسي يجب أن يحدد له المعلم استراتيجية مناسبة مما يزيد من فاعلية التدريس.

البعد الخامس : الحماس " متحمس " :

ومتغيرات هذا البعد تتضمن ما يلي :

١ - يخطط الدروس وفق حاجات التلاميذ :

التخطيط المسبق للدروس من أهم العوامل التي تلعب دوراً مهماً في معاونة المعلم على تنظيم درسه وحسن تنفيذه، ومن أهم متطلبات عملية التخطيط الواعي بحاجات الطلاب واشتراك المتعلمين في تخطيط الدروس، وذلك عندما ينبع التخطيط للدروس من حاجات التلاميذ، فإن ذلك يكون بمثابة دافع وحافز لهم على التعلم الجيد.

٢ - يشرح بحماس :

فالمعلم الجيد ينقل الحماس للموضوع الذي يقوم بتدريسه، ويظهر قدرة على التخيل في تطويع المواد للاستخدام داخل الفصل، وكذلك فهو ينقل هذا الحماس عن طريق تنميته للعلاقات مع التلاميذ، فهو يدعو تلاميذه للتداول عن طريق طريقة شرحه التي تتسم بالمرح والبهجة والحماس.

٣ - يرغب في تجريب وإخلاق مدخل جديدة :

تشير مدخل التدريس إلى الفلسفة أو الفكر الذي تستند إليه الإجراءات التنقيضية بوصفها ركيزة تختار على أساسها طريقة ما، ومن أهم المدخل

التكرسية المعروفة: مدخل المعرفة المنظمة، والمدخل الاستقصائي في تدريس المواد التطبيقية. ولكي يكون التدريس فعالاً لابد أن تخضع المدخل عند اختيارها لمحددات ترتبط بأهداف التدريس، وطبيعة المادة المتعلمة، ومستوى المتعلمين العقلي والمعرفي، فالمعلم الفعال هو المعلم الراغب في تجريب مدخل جديدة والمطلع دائماً على كل جديد في مجال تخصصه.

النقد الموجه للنموذج

تُوجّه انتقادات عديدة لهذا النموذج، يمكن عرضها على النحو التالي :

لأولاً : تعليق على بعد التنظيم :

التنظيم يقصد به إنشاء العلاقات والارتباطات بين عناصر التعلم المختلفة. وينبغي ألا ينظر للفصل المدرسي على أنه مجموعة من التلاميذ فقط، ولكنه مجموعة ذات علاقات اجتماعية كثيرة ولها معنى بالنسبة لعملية التدريس. وفي مجال تقسيم العمل إما أن يكون العمل منفرداً أو مع زميل أو مع مجموعة، وذلك هي الأنواع المتعارف عليها، فأى الأشكال الاجتماعية يجب الأخذ به ؟ وما هو النوع الأكثر فاعلية ؟! فالتعلم الاجتماعي " التعاوني " يمكن أن يكون فعالاً إذا نظرنا إليه من حيث نتائجه التي تبدو في الإنجاز الجيد وفي الدرجات الجيدة أو في مجال للتنشئة الاجتماعية والتطبع الاجتماعي للشخصية، ولكن تحقيق ذلك يتطلب:

- ١- وضع قواعد للسلوك لدخل المجموعة.
 - ٢- تخطيطاً لتوزيع المسؤوليات.
 - ٣- تبادل في الأدوار.
 - ٤- وعندما يحدث اختلافاً في الرأي أو تصل الجماعة إلى حافة الصراع يجب أن يوجد من يتوسط لحل هذه الصراعات والخلافات .
- والعمل الفردي على ذلك لا يعتبر نشاطاً اجتماعياً في حد ذاته، ومع ذلك فقد يؤدي إلى إحداث صراع بين الفرد وباقي الزملاء الذين يعملون بمفردهم مثله، ويلاحظ أن العمل مع زميل واحد يعتبر مرحلة متوسطة ومناسبة للانتقال من العمل الفردي المنعزل إلى العمل التعاوني. ويتم استخدام العمل الجماعي في مجموعات يتراوح عدد أفرادها من ثلاثة إلى ستة أفراد يشتركون جميعاً في موضوع واحد، ويعتبر تبادل الحديث من الأشكال التعاونية. ويتطلب توافر قواعد وأصولاً للحديث

ووجود نظم للجلوس يسمح بروية بعض الأفراد بعضاً ولأياً كان الأمر فإن تنظيم النشاط الذاتي عن طريق المعلم يعد أمراً ضرورياً.

ثانياً : رسم هذا النموذج صورة طيبة تعظم من دور المعلم وأهم دور المتعلم

وأعلى مثلاً لما يجب أن يكون عليه المعلم؛ فهو مبدع ، حازم ، مشجع، مستمع جيد فقد عظم من دور المعلم وأهم دور المتعلم، فلم يظهر له أي نشاط من خلال الأبعاد السابقة؛ فالمعلم هو الفاعل، وهو المبدع في حين أن التلميذ متلقي فقط لا يشارك في اختيار طريقة التدريس التي تناسبه، أو الأسلوب الملائم له. ومن ثم فإن هذا النموذج قد أكد على النشاط التي يقوم بها المعلم وأغفل المتعلم. كما أن جانب المعلم ذاته غير متكامل فينقصه عناصر مثل: تقدير الذات،

ثالثاً : إغفال الأهداف :

كذلك نجد أن هذا النموذج قد أغفل الأهداف ولم يتعرض لها، وأي عمل بدونها لا فائدة من وراءه، فقد أهمل الأهداف بأنواعها المختلفة المعرفية والوجدانية والمهارية.

رابعاً : إغفال التقويم :

هذا النموذج أيضاً تجاهل شيئاً مهماً؛ وهو عملية التقويم والتغذية الراجعة.

خامساً : اهتمامه بالجانب التنفيذي إغفال التخطيط :

حيث ظهر اهتمامه بالجانب التنفيذي وإهمال الجانب التخطيطي، على الرغم أن كلا من الجانبين مكمل للآخر.

سادساً : التدخل :

فهناك تداخل بين الجزئيات المدرجة تحت كل بند من أبعاد التدريس الفعّال.

سابعاً : الخصوصية والمحتوية في استخدام المصطلحات :

هناك بعض المصطلحات المستخدمة من الممكن أن تحمل معانيها مصطلحات شمل، فمثلاً تشجيع " Encouraging " كان من الممكن أن يحمل معناها "تعزيز"، على أساس أن التمييز لا

يقتصر على التشجيع بل هناك التأكيد والتوجيه والإرشاد، وذلك باستخدام أشكال التعزيز المختلفة سواء اللغوي أم المادي.

ثامناً : إغفال البيئة الاجتماعية :

لقد أهمل هذا النموذج البيئة الاجتماعية بما تشمله من المتغيرات ذات الأهمية الخاصة في إبراز وتحقيق للتدريس الفعال .

تطبيقات عملية :

نقد بطاقة أداء المعلم في مهارات التدريس على ضوء أبعاد كفايات المعلم التي أدمها كل من " دن " و " راج " .

— بطاقة أداء المعلم في مهارات التدريس

م	مهارات التدريس	مستوى ظهور السلوك الدال على المهارة			
		قسي	متوسط	ضعيف	معلوم
		(٣) كل من ٧٥%	(٢) من ٧٤-٥٠%	(١) من ٤٩-٢٥%	(٠) كل من ٢٥%
	<u>أولاً : مهارات ما قبل التدريس</u>				
١	يضع أهدافاً (عرفية – وجدانية – مهارية) حسب طبيعة الدرس .				
٢	يصوغ الأهداف للتدريس صياغة صحيحة				
٣	يضع الأهداف في تسلسل منطقي.				
٤	يربط بين كل هدف وما يلزمه من محتوى وأساليب ومناشط ووسائل تعليمية وتقويم وزمن حسب بيئة الفصل الذي يدرس به .				
٥	يحال محتوى الدرس وفق أهدافه للتدريس.				
٦	يعد خطة يومية متكاملة العناصر.				
	<u>ثانياً : مهارات التدريس</u>				
٧	يستخدم التهيئة المناسبة في الوقت المناسب.				
٨	يحرص على جذب انتباه المتعلمين.				
٩	يحرص على إثارة دافعية المتعلمين .				
١٠	يبنى تدريسه على ما لدى المتعلمين من خلفية معرفية .				
١١	أدبه للقدرة على توجيه الأسئلة والتعامل مع إجابات متعلميه .				
١٢	يستخدم ضرب الأسئلة والتشبيكات التي تكسر استعاب المحتوى.				
١٣	يصنع طرق التدريس واستراتيجياته ولتأثيره وفق المستويات المعرفية لمتعلميه.				

م	مهارات التدريس	مستوى ظهور السلوك الدال على المهارة			
		قوي (٣) أكثر من ٧٥%	متوسط (٢) من ٧١-٥٠%	ضعيف (١) من ٤٩-٢٥%	معلوم (٠) أقل من ٢٥%
١٤	يستخدم ويوظف الوسائل التعليمية بصورة محققة للأهداف .				
١٥	يسلخ من أنماط الاتصال المختلفة داخل الفصل .				
١٦	يدور الفصل بالتفكير ، ويوفر بيئة تعليمية مناسبة .				
١٧	يستخدم أداة صحيحة ومناسبة للمتطمين .				
١٨	يأوع ويستخدم أساليب التعزيز المناسبة .				
	ثالثاً : تقويم مخرجات التدريس				
١٩	يتابع الأعمال الكتابية لمتعلميه .				
٢٠	يصمم اختبارات تحصيلية جيدة .				
٢١	يقدم لمتعلميه ولجبت منزلية غير نمطية ، ويتبعها .				
٢٢	يجود تشخيص صعوبات تعلم تلاميذه ويساهم في علاجها .				
٢٣	يسلخ من أساليب التقويم وفق المخرجات للتعليمية المتوقعة .				
	رابعاً : الشخصية				
٢٤	يمتز بالمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها .				
٢٥	يطور أداءه باستمرار ويتابع المستحدثات في مجاله .				
٢٦	يحرص على حسن المظهر ووقار الهمام .				
٢٧	يتمتع بالثبات والالتزان الانفعاليين ، وقديه القدرة على التصرف في المواقف الطارئة .				
٢٨	يستلمون مع إدارة المدرسة فيما تقتضيه مصلحة العمل .				
٢٩	يعامل رؤسائه باحترام وزملائه بهيب .				
٣٠	يشارك في أعمال الإشراف بالمدرسة .				

م	مهارات التدريس	مستوى ظهور السلوك الدال على المهارة			
		قسيوي (٣) أكثر من ٧٥%	متوسط (٢) من ٧٤-٥٠%	ضعيف (١) من ٢٥-١٩%	معلوم (٠) أقل من ٢٥%
	الدرجة الكلية () من (١٠)				

ملحوظة :

- ☐ ظهور السلوك الدال على المهارة بدرجة قوية (٧٥% فأكثر) يعطى ثلاث درجات .
- ☐ ظهور السلوك الدال على المهارة بدرجة متوسطة (٥٠% - ٧٤%) يعطى درجتان .
- ☐ ظهور السلوك الدال على المهارة بدرجة ضعيفة (٢٥% - ٤٩%) يعطى درجة واحدة .
- ☐ ظهور السلوك الدال على المهارة بدرجة ضعيفة جداً (معدومة تقريباً) (أقل من ٢٥%) يعطى صفر درجة .

مراجع الفصل الثاني

لأولاً : المراجع العربية

- ١- إسماعيل محمد ديب وآخرون: (١٩٩٥)، مهنة التعليم . كلية التربية بالحنينور - جامعة الإسكندرية .
- ٢- حميدة عبد العزيز إبراهيم: (١٩٩٤)، إدارة المدرسة الابتدائية ، كلية التربية، دمهور، جامعة الإسكندرية .
- ٣- روجي البطي: (١٩٩٢) ، قاموس المورد : عربي - إنكليزي، ط ٤، بيروت .
- ٤- سحرية محمد علي بهار: (١٩٨١) ، الإفادة من تكنولوجيا التعليم في تصميم برامج تدريس المعلمين المبتدئين على الكيفية . تكنولوجيا التعليم ، السنة الرابعة ، عدد (٨) ، ص ص ١٧ - ٢٣ .
- ٥- عادل أحمد عز الدين الأثول: (١٩٨٧) . موسوعة التربية الخاصة ، القاهرة، مكتبة الأجلو المصرية .
- ٦- علاء إبراهيم زويد: (١٩٩٣) . برنامج مقترح لتطوير بعض الكفايات الأساسية لتدريس التاريخ وعلاقتها بمفهوم الذات والاتجاه نحو التدريس لدى طلاب شعبة التاريخ . رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية .
- ٧- فؤاد مسيويني متولي: (١٩٩١) . المدخل للدراسة بكتابات التربية (دراسة تربوية) . الإسكندرية ، دار المعرفة للجمعية .
- ٨- محمد بن أبي بكر الرزي: (١٩٦٤) . مختار المسحوق ، الطبعة المعقّرة ، القاهرة ، الهيئة العلمية لشئون المطبع الأميرية .
- ٩- محمد علي الخولي: (١٩٨٠) . قاموس التربية ، بيروت ، دار العلم للملايين .
- ١٠- محمد عبد القادر أحمد: (١٩٩٢) . طرق التدريس العامة ، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية .
- ١١- يسر عبد الرحمن قنديل: (١٩٨٩) . مدى فاعلية أسلوب التحليل المرنى للأداء الفعلي للتدريس والخبرة المشتركة لتحطيط وتنفيذ التدريس لدى الطلاب المعلمين في التربية الخاصة . رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنوفية .

ثانياً : المراجع الأجنبية

- 12- Beyerbach, B. A. & Smith , J. M. (1990). Using a computerized concept mapping program to assess persevere teachers thinking about effective teaching . Journal of Research in Science Teaching, 27 (10) , Pp.961 – 971 .
- 13- Brown, G. & Atkins ,M. (1987). Effective Teaching in Higher Education . London : New Fetter Lane .
- 14- Doniach, N. S. (1982) . The Concise Oxford English - Arabic Dictionary of Current Usage. New York, Oxford University Press.
- 15- Dunne , R. & Wragg, T. (1992) , Effective Teaching , London, Routledge .
- 16- Fincer, C. (1972) “ Planning Models and Paradigms In Higher Education “ Journal of Higher Education . No. (9). Pp. 754 – 767 .
- 17- Good, C. V. (1973) Dictionary of Education . 3rd.ed. New York, McGraw - Hill .
- 18- Summers, D.& Steton, A. (1988). Longman Active Study Dictionary of English .Cairo, Al - Ahram Commercial Press.
- 19- Quine, J. (1989). Effective Secondary Teaching , New York, Harper Row Publishing .

● الفصل الثالث ●

مكونات عملية التدريس

- أولاً : المعلم وأدواره (المعلم بوصفه متخذ قرار :خبير ، قائد ، مرشد) .
- ثانياً : المتعلم .
- ثالثاً : المادة الدراسية .
- رابعاً : بيئة التعلم (البيئة الصفية) .
- خامساً : مؤثرات عامة على التدريس .
- التدريس عملية تفاعل وصنع قرار .
 - الغرض من اتخاذ قرار .
 - اتخاذ قرار من قبل الإنسان .
 - نموذج العوامل التي تؤثر في قرارات المعلم وأحكامه .
- سادساً : اتخاذ قرار في التدريس .
- سابعاً : تطبيقات عملية .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل الثالث (مكونات عملية التدريس)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -

- ١- تحديد بعض مكونات التدريس من المعلم وأدواره والمتعلم والمادة الدراسية وبيئة التعلم .
- ٢- تحديد المؤثرات والعوامل التي تؤثر في التدريس؛ ومنها: المؤثرات الاجتماعية، ومؤثرات البيئة الصفية، ومؤثرات البيئة المدرسية.
- ٣- تحديد العوامل التي تؤثر في قرارات المعلم وأحكامه.
- ٤- مناقشة أدوار المعلم كخبير وقتاد ومرشد ومتخذ القرار .
- ٥- مناقشة أدوار الطالب (المتعلم) داخل الفصل التقليدي.
- ٦- التعرف على الفرض من اتخاذ القرار في التدريس.
- ٧- التوصل إلى فهم شامل للمكونات التفاعلية لعملية التدريس.

الفصل الثالث

مكونات عملية التدريس

Roles of a teacher

أولاً : للمعلم وأفعاله

يلعب المعلم أدواراً عدة متداخلة ومتشابكة فيما بينها، ولكن العديد من نشاطات المعلم التدريسية يمكن أن تقع ضمن ثلاث وظائف تصف ماذا يمكنك - بوصفك مدرساً - عمله لتُحدث التعلم المرغوب فيه وتغير من سلوك التلاميذ وتحرز تقدمهم وتطورهم، وتلك الوظائف هي: ^(٣)

Instructional expert

١- خبير (متخصص) التعليم

إن دور المدرس المهم والبارز يتمثل في كونه متخصصاً أو خبيراً تعليمياً؛ أي هو الشخص الذي يخطط التعلم ويرشده ويقومه، وهذا الدور يستمر دوراً جوهرياً له. كما يجب عليك كخبير أو متخصص تعليمي — أن تضع قراراً مسبقاً تحدد فيه ماذا تعلم؟ وما المواد التعليمية المستخدمة واللازمة لمعالجة التدريس؟ وما طريقة التدريس التي تناسب المحتوى المختار وكيف يمكنك توفير مخلاّت للتعلم؟.

هذه القرارات تعتمد على عدد من الحقائق، تشمل تحديد الأهداف ومعرفة عن الموضوع وعن نظريات التعلم والدافعية وقدرات وحاجات تلاميذك ومعرفة لشخصيتك وسماك الخاصة وحاجاتك وأهدافك التدريسية بشكل مجمل. فالتلميذ ينتظر منك ملكوتك لكل الإجابات، وليس فقط لتسأل عن الموضوع ولكن لتحشد المعلومات وتجمع المعارف وتوفرها.

Manager

٢- القائد (الإداري - القيم)

الوظيفة الثانية والمهمة للمدرس هي إنشاء بيئة التعلم وإدارتها. ومشمات هذا الدور تتمثل في القرارات التي تُتخذ لتنفيذ السيطرة في حجرة الدراسة؛ مثل وضع القوانين والإجراءات لمناسك التعلم.

وتقع على عاتق المدرس مسؤولية تنظيم حجرة الدراسة من مقاعد وإعلانات ولوحة بيوتات ولوحة فقرات وكتب إضافية وخارجية وتشجيع الاطلاع؛ بل ربما يضطر المعلم أن يني الأثاث ويبيته في حجرة الدراسة. في النهاية نلتبس من المدرسين أن يساعدوا في تحقيق تلك الغاية

الطائفة عن طريق الاختبارات المستمرة والمنظمة وكتابة الملاحظات وتوفير وقت لما يحترض التلاميذ من مشكلات.

Counselor

٣- المرشد (الناصح)

ينبغي أن يكون المدرس حليماً للسلوك الإنساني، ويجب أن يُدعى للمساواة للتضيقية وبناء العقول، وخاصة عندما تعترض المشكلات السلوكية طريق تعلم التلاميذ ونموهم، فينبغي على المدرس أن يدرك أنه يتعامل مع بشر من تلاميذ وآباء وموجهين وزملاء، لذا ينبغي أن يملك مهارات تكوين علاقات إنسانية طيبة ومهنية للعمل مع تلك المجموعات في كافة الظروف، وهذا يتطلب منه فهماً حقيقياً عن نفسه ودوافعه وآماله ورغباته، من ناحية، وفهماً للآخرين من ناحية أخرى.

وفي ضوء الإعداد المعلم تربوياً، فإنه من المفترض أن يكون قادراً على القيام بحد من السلوكيات، منها:

- ١- القدرة على التعبير والتوضيح والاستماع.
- ٢- القدرة على التعرف على الكلمات والتلميحات التي تدل على فهم التلميذ أو عدم فهمه.
- ٣- القدرة على طرح الأسئلة وإتاحة الوقت للتفكير واحتمال تأجيل الاستجابات.
- ٤- القدرة على إقامة علاقات الألفة والود، وإشاعة جو المرح دون توتر أو قلق.
- ٥- القدرة على إدارة المناقشات وإعطاء المبررات القوية.
- ٦- القدرة على التحكم في سلوكه ومشاعره وحيويته.
- ٧- القدرة على إدراك الفروق بين التلاميذ، وتقدير سلوكهم.
- ٨- القدرة على تشخيص صعوبات التعلم وعلاجها.
- ٩- القدرة على استخدام الوسائل السمعية والبصرية بصورة فعالة.
- ١٠- القدرة على إدارة العمل وتنظيمه في المجموعات الكبيرة أو الصغيرة.
- ١١- القدرة على البحث والاضطلاع المستمر.

إذاً كان المعلم متمكناً من جميع السلوكيات السابقة، فإنه يستطيع القيام بمسؤولياته التربوية على أكمل وجه، سواء فيما يتصل بالمادة الدراسية، أو بالتلميذ، أو البيئة التعلم. وعليه أن يتبع نهج العالم، ونظرة الفيلسوف، ومشاعر الفنان، وأخلاق الرسول.

ثانياً : المتعلم (التلميذ أو الطالب) :

إذا كان المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية للتربية، فإن التلميذ (الطالب) المتعلم هو المستهدف من وراء هذه العملية، حيث تسعى التربية إلى توجيه التلميذ وإعداده للمشاركة في حياة الجماعة مشاركة مثمرة. ولكي يتحقق ذلك يجب معرفة احتياجات المتعلم وسلوكه.

وعملية التدريس أو التربية يجب أن تولاه احتياجات المتعلم بحيث لا تقتصر على عدد من الدروس في الأسبوع لدخل جدران الصف الأرمية، ولكنها يجب أن تتحدى الصف الدراسي إلى السدود العاتية، والعروض السينمائية، والمكتبية، وحديقة الحيوان، والجماعات والنوادي العلمية، والرحلات التعليمية، والهوايات؛ وذلك لإثارة موقف تعليمية متنوعة يتفاعل فيها التلميذ ويتحقق له النمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي، بدرجة تلبي احتياجاته ومطالبه التي لا يستطيع التعبير عنها صراحة. وعلى التربية أيضاً في هذه المرحلة من النمو مراعاة طبيعة المتعلم؛ وذلك بتنوع المناشط التعليمية ومراعاة ميول التلاميذ واتجاهاتهم، واحترام مشاعرهم وأفكارهم ورغبتهم في الانتماء إلى جماعة تبهم، ورغبتهم في تكوين القيم والمثل العليا، وهذا بالطبع أن يتحقق في مناخ مدرسي يفتقر إلى التوجه، ويخلو من روح العائلة الواحدة المتماسكة. وهذا أيضاً أن يتحقق في فصل دراسي لا يهتم فيه المعلم إلا بالصورة وإنهاء المقرر دون مخاطبة عقول التلاميذ وقلوبهم ودعوتهم للمشاركة الفعالة في تحقيق أهداف المنهج.

أنوار الطالب

إن مفهوم أنوار في هذا الجزء متركز حول السلوكيات التي تميز الأشخاص في سياق معين؛ حيث يشمل مصطلح الفصل الممثل وبينات التلم بالخطو الذاتي والأماكن المفتوحة. ويستغرق الطلاب حوالي ٢٠% من الوقت في التحدث لدخل الفصول التقليدية فضلاً عن الفصول غير النمطية أو التي تتبع منهج الخطو الذاتي. ففي الفصول التي تتبع مناهج الخطو الذاتي بجانب السلوك اللفظي يوجد مناطق غير شوية؛ مثل: القراءة والكتابة والمشاركة؛ حيث يقضي الطلاب أكثر من ٦٠% من وقتهم لدخل الفصل، يعملون بمفردهم أو في مجموعات. فالنسبة العظمى من سلوكهم غير شفافية خاصة القراءة والكتابة والمشاركة، وغالباً ما يكون الحديث من قبل المعلم ويكون الطلاب مستمعين. وفي المتوسط نجد أن كل طالب يستمع إلى شخص ولكن ممن يتحدث إليه، عندما يتحدث فإنه يجيب على سؤال، وتشكل التفاعلات اللفظية لدخل الفصل ٢٠% من جميع حالات التفاعل.

وقد اتضح من نتائج الدراسات أن أنوار الطالب لدخل الفصل التقليدي أكثر سلبية من أنوار المعلم، وفيما يلي بعض الظواهر ذات الدلالة:

- ١- يسأل الطلاب في الفصول المفتوحة أسئلة معرفية ثلاثة أضعاف ما يسأله التلاميذ في الفصول التقليدية.

٢- يشكل السلوك اللفظي الحر (غير التكميلي) لطلاب المدارس الثانوية في بيئات التعلم القائمة على الخطو الذاتي أكثر من ٥٠% من مجموع سلوك الطلاب اللفظي.

٣- يزداد انتباه الطلاب وسلوكهم التكميلي حين يضع المعلمون أهدافاً تعليمية واضحة.

٤- تكون الخلية في مواقع التعلم الابتدائي غير الرسمي لأسئلة المعلم، وتكون التفاعلات بين المعلم وطلابه موجزة.

٥- قد يكون تقديم مناهج علوم جديدة في المدارس الابتدائية تأثيرات ليست ذات قيمة على أدوار المعلم.

٦- يكون في المدارس المفتوحة تحرك طلابي أكثر وتنوع أعظم في السلوك ونسبة أعلى من تفاعلات الطلاب بعضهم ببعض، أكثر مما هو موجود بالمدارس التقليدية.

٧- تتواجد تفاعلات الطلاب بعضهم مع بعض في فصول موصولة للتوجيه أكثر من الفصول مضبوطة التوجيه علاوة على أن الأخيرة تحظى بقر أقل من السلوك المبدوء من الطلاب.

٨- السلوك المبدوء من الطلاب يوجد في الفصول التي تستخدم تعليمًا يعاون فيه الحاسب الآلي أكثر من الفصول التقليدية.

تأثيرات المتغيرات المحيطة

من المقبول عموماً أن تقديم أي منهج جديد مع أدواته الملحقة سوف يحدّل أنماط السلوك المميز للتلاميذ عن تلك الموجودة قبلاً. فقد أشارت إحدى الدراسات المتضمنة لمواد مشروع تعليم العلوم الأسترالي (ASEP) في المدارس الثانوية إلى أن الطلاب تفاعلوا كثيراً مع أدوات المنهج في بيئات التعلم الذاتي المتبعة مؤخراً (مثل كراسات المجهود للطلاب) أكثر من الموضوع الممثل في فصول العلوم المألوفة.

كذلك نجد أن تفاعلات الطلاب مع رفائهم أكثر دون وجود المعلم، كذلك تفاعلات الطلاب مع المعلمين، ويسأل الطلاب في الفصول المفتوحة بنسب أعلى من الأسئلة في المستوى المعرفي والسلوكيات غير التكميلية. وكل أنماط التفاعل هذه أكثر مما كانت عليه في فصول العلوم الأكثر تقليدية.

تأثير المتغيرات المرتبطة بالطلاب

تحدثت الاختلافات في أنماط السلوك، وتباً لذلك نجد فروقا في أدوار الطلاب بين الأفراد الأقل نجاحاً والأكثر نجاحاً داخل الفصل. وفي دراسة لبعض الفصول الابتدائية الأسترالية وجد أن الطلاب ذوي التحصيل المرتفع رفضوا أيديهم عند الإجابة عن الأسئلة أكثر من ذوي التحصيل المنخفض في معظم الأحوال، ويظهرون تفاعلات أكثر في مجال العمل.

وفي دراسة أخرى وجد أن المعلمين الأستراليين اظهروا تحملاً أكثر لصالح الطلاب منخفضي التحصيل لكثير من نظرائهم الأمريكيين الذين يوزعون الثناء أكثر على الطلاب ذوي التحصيل المرتفع ويتفاعلون معهم أكثر. فالطلاب مرتفعي التحصيل يمتثلون عن منخفضي التحصيل بأن تحدثهم الجماعي أكثر وأنهم أكثر مهارة في مناقشة الأسئلة المتشعبة والتفكيرية ويعملون بمحبة من قبل المعلم، وهم أقل تسبباً من منخفضي التحصيل.

كذلك يمكننا أن نميز بين الأولاد والبنات منخفضي التحصيل؛ حيث إن البنات يتفاعلون أكثر من الأولاد إلى حد بعيد في الأمور المتصلة بالعمل.

اختلاف أدوار الطلاب

أكد المعلمون أن الطلاب الممتاز هو الذي يكون ثابتاً وغير عاطفي، ويتكيف وينسجم مع الإجراءات القائمة للفصل، ويكون متمكناً من العمل، ونقياً وذو دقة عالية، ويكشف عن عنصر إبداع في تفكيره، وهو طالب متعاون. ومن ناحية أخرى فالطلاب الذين يتفاعلون محاضرة الفصل ويبدلون بتفاعلات غير تكيفية متكررة ويسألون أسئلة تقليدية متحدة ولا يجيبون عن أسئلة المعلم هم طلاب يلهون أدواراً مشوشة غير تعاونية. وعسوماً فالمعلمون يتوقعون أن يكون الطلاب متعاونين ومستجيبين للعمل داخل الفصل، فنجد أن الطلاب حينما يعتقدون أن المعلمين يشقون بهم فإنهم يشاركون بشكل أفضل وأكثر وينهمكون أكثر في مناطق الفصل.

ومن أجل هذا قامت دراسات عديدة حددت نماذج للشخصية لأدوار الطلاب داخل الفصل، واضعة بعين الاعتبار طبيعة هذه الأدوار المتعددة الأوجه، ولأيضاً ما يربط هذه الطبيعة بمخرجات الطالب. ولإيجاد نماذج شخصية للطلاب استخدمت عدداً من الأبعاد، منها: قياسات قدرة التلميذ الشخصية، متغيرات الدافعية، بيانات التفاعل الفصلي. وقد أوضحت كيف أن هذه النماذج قد تستخدم لترشيد المعلمين وترفع وعيهم فيما يتعلق بفاعلية استراتيجيات التدريس المختلفة، وهذه التطورات مشجعة ويمكن استخدامها في البحث في أدوار الطلاب؛ حيث إن هذه الأدوار ليست سلوكية فقط بل تتضمن إدراكات المعلمين والطلاب وتوقعاتهم للمواقف داخل الفصل.

ثالثاً : المادة الدراسية :

تتمثل المادة الدراسية الرسالة التي تُرسل للمتعلم من خلال تفاعله مع المعلم وفي أثناء مشروكه الفعالة مع جميع مكونات المنهج بمفهومه الشامل. وتعتبر المادة الدراسية ركناً أساسياً في صلية التدريس، ولا يستطيع أحد أن يقلل من أهميتها أو أهميتها؛ فبدون معلومات لا يمكن أن نتصور أن هناك معرفة حقه. لكن السؤال الذي يفرض نفسه عند هذه النقطة هو : هل المعلومات أو المصيرفة هدف في ذاتها، أم هي أداة لتحصيل سلوك الفرد ؟. ويتوعدنا هذا السؤال إلى سؤال ثانٍ : هل تسهم كل المعلومات السابقة للمتعلم؟، أم أن هناك أولويات لهذه المعلومات ؟ وما هي ؟. ويتربط على ذلك سؤال ثالث : ما دور المعلم بالنسبة للمعلومات؟، هل هو مجرد مستقبل سلبي لها؟، أم أنه مكتشف لها أو متعامل معها وظيفياً؟.

ونلاحظ أن هذه الأسئلة - وغيرها - لا تزال حتى اليوم نقلاً للجدل المطار في الفكر التربوي. وفي اعتقادنا أن أسلوب الإجابة : " نعم ... أو ... لا، أو اختيار إجابة واحدة فقط من بين عدد من الاختيارات لتكون هي الإجابة الصحيحة، أسلوب غير مناسب في القضايا التربوية؛ لأن جميع الإجابات بالنسبة لتلك القضايا - على الرغم من تباينها - تتدخل وتتداخل في مساحات كبيرة، بل إنها يمكن أن تتوحد وتتكامل في مواقف كثيرة، وإذا فُيّن التعامل مع مثل هذه القضايا يتطلب منا القدرة على التمييز والتكامل بين الطول المختلفة، ولأشأن القدرة على تحديد متى وكيف يكون التنوع في الإجابات أو الطول مقبولا، وكيف ومتى يكون التوحد مفروضا أو ضروريا.

بعض الملحوظات التي تتصل بالمادة الدراسية وتسهم في تحديد دور المادة الدراسية في عملية التدريس:

١- المادة الدراسية مثل عينة مختارة لمجال معرفي معين، وحيث إن لكل فرع من فروع المعرفة طبيعته الخاصة التي تميزه عن غيره من فروع المعرفة، مسواء من حيث ميادين وأهداف البحث والدراسة فيه، والمسلّمات التي تركز عليها طرق البحث فيه، وأساليبه والتركيب الذاتي لهذا الفرع. فنحن نرى أنه من الأهمية أن تعكس المادة الدراسية وتدرّسها طبيعة هذا الفرع، وإلا خرج متعلم هذه المادة لدراسية بصورة مشوشة.

٢- ضرورة مراعاة التوازن بين قيمة المعلومات كهدف في ذاتها، والقيمة النفعية أو الوظيفية لهذه المعلومات، وذلك باختيار المعلومات التي ترتبط باحتياجات المتعلم وخصائصه بالدرجة التي تساعد على فهم نفسه وما يحيط به من أشياء وعلاقات ومظاهر في بيئته.

- ٣- ضرورة التأكيد على أساليب المعرفة التي تحدد الهيكل البنائي لها بالدرجة التي تسهم في تنمية القدرات والمهارات العقلية للمتعلم وإكسابه الاتجاهات والقيم المناسبة.
- ٤- ضرورة مراعاة العلاقة بين طبيعة المادة الدراسية وأساليب التدريس المناسبة لها.

رابعاً : بيئة التعلم (البيئة الصفية) :

تقصد بيئة التعلم: جميع العوامل المؤثرة في عملية التدريس، وتسهم في تحقيق مناخ جيد للتعلم يجري فيه التفاعل المثمر بين كل من المعلم والمتعلم والمادة الدراسية، وتيسر أداء المعلم لرسائله وتزيد من اعتزاز المتعلم بمدرسته والولاء لمجتمعه.

وتنقسم هذه العوامل المؤثرة إلى ثلاثة عوامل :

- ١- العوامل الفيزيائية وتتضمن: المرافق والتجهيزات، والمكتبة، والملاعب، والحديقة، ونظافة المدرسة، وتوفير المواصلات، وموقع المدرسة، والجر الصحي.
- ٢- العوامل التربوية وتتضمن: الكتب المدرسية، والمراجع والوسائل العلمية، والمناشط التعليمية، والمستاحف، وأساليب التدريس والتعلم المختلفة التي تتصل بالتعلم الفردي أو التعلم الجماعي، كذلك الامتحانات وأساليب التقويم، والتفاعل اللفظي داخل الصف الدراسي، وإدارة الصف.
- ٣- العوامل الاجتماعية وتتضمن: التفاعل الاجتماعي في المدرسة، الانضباط والنظام في إدارة المدرسة، والعلاقة بين المدرسة والمنزل، التوجيه والإرشاد، العلاقة بين المدرسة والمجتمع.

خامساً : مؤثرات علمة على التدريس :

ولا يتوقف الأمر بالتدريس عند المكونات العلمية، بل يتدخل ويؤثر فيه عوامل أخرى، يمكننا تبويبها في ثلاثة فئات هي:

- ١- مؤثرات البيئة الاجتماعية المحلية مثل : البناء الاجتماعي المحلي والطبقات السائدة فيه، وحالته الاقتصادية والثقافية، والمستوى الاقتصادي للأفراد، واللغة وممارستها للدرجة في البيت، والكفالات الحياتية الوظيفية والاجتماعية التي تتطلبها أو تنشده البيئة المحلية تتمتعها لدى الناشئة.

٢- مؤثرات البيئة المدرسية مثل: التكوين والإدرايين والمعلمين وما يتصفون به ١٤ من خلفية اجتماعية وفسفة تربوية وميول، وأفكار وظيفية، وأساليب تعلم، وتأهيل سابق، ومدى كفاية هؤلاء المحددة للتعليم بمسؤولياتهم اليومية والمدرسة، وما يميزهم من مكونات وخصائص علمية، والنظام الاجتماعي للمعلم بالمدرسة وحجم القصور الدراسية وعددها وأساليب جميع التلاميذ فيها (على أساس التحصيل أو الطبقة الاجتماعية)، والملاقات السائدة بين أفراد المجتمع المدرسي، وبطبيعة التسلسل الإداري المعمول به (عادل ديمقراطي، سائب فوضوي...).

٣- مؤثرات البيئة الصفية مثل: نوع الأقران وعدمهم في الغرفة الدراسية، وما يتميزون به من مواصفات شخصية ونفسية وسلوكية، وأساليب التفاعل والاتصال السائد بينهم وبين المعلم، ومرونة حركتهم في الفصل، ونوع تعاونهم معاً ودرجته، ووسائل التنفيذ المساعدة للتربية الصفية؛ من مواد ووسائل وطرق وجدول ولجهزة وتجهيزات، ونملاج الدعم والتشجيع والتعزيز المستخدمة. وهذه المؤثرات توجه إيجاباً أو سلباً عملية التدريس، وذلك حسب درجة إيجابيتها أو سلبيتها.

سلباً : اتخاذ القرار في التدريس

التدريس عملية تفاعل وصنع قرار :

تتجسد عملية التدريس عملية تفاعل حيوي بين الأفراد، يتمثل في التفاعل بين المعلمين أنفسهم من ناحية، والطلاب والمعلمين من ناحية ثانية، والطلاب أنفسهم من ناحية ثالثة، بحيث تتم عملية صنع القرارات المهمة.

وهذا يحتم على المعلمين بمهنة التدريس أن ينظروا إليها على أنها عملية تعاونية يُخطط لها مسبقاً، فمثلاً قد يقرر أحد المعلمين إعطاء واجب جماعي للطلاب كافة، وذلك من خلال كتاب مدرسي مقرر، أو إعطاء عدد من الواجبات من مصادر متنوعة، بحيث يستطيع المتعلمون اختيار ما يناسبهم.

وعند صنع قرار (٩) تستخدم فيه مجموعة من الأهداف جنباً إلى جنب مع مواد تعليمية متنوعة تم إعدادها وتجهيزها كي تناسب حاجات المتعلمين التعليمية التطورية لدخل الحجرة الدراسية، ربما يختار المعلم طريق التدريس والوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف، فقد يستخدم المحاضرة، أو يطلب من المتعلمين تأدية امتحان قصير تحقبه فترة تسمح قصيرة، أو عرض فيلم

(٩) هناك فرق بين صنع القرار واتخاذ القرار : فالأول يقصد به العملية المستمرة التي تسبق لحظة القطع في الاتجاه السليم أو الإضمار والعزم والموقف . أما الثاني فيقتصر على وضع الحد الفاصل أو المرحلة النهائية لعملية صنع القرار المستمرة .

تطبيسي أو شريط تسجيل، أو إجراء بعض الملاحظات، مما يدل على أن العملية برمتها تحتاج إلى قرارات وقرارات أخرى ... وهكذا.

وقد ذكر "جackson أن معلم المرحلة الابتدائية، مثلاً، يشترك في تفاعلات كثيرة وإصدار قرارات أكثر ربما تصل إلى الألف قرار يومياً. ويتفق مع هذا التصور تصور آخر توصل إليه "جومب" Gump ويشير إلى حدوث ما يقارب الألف وثلاثمائة من الأعمال التي يقوم بها المعلم خلال يوم دراسي واحد، وتضم هذه التفاعلات قرارات صغيرة للغاية مع قرارات كبيرة ومهمة. ولم تُتخذ هذه القرارات نتيجة تخطيط مسبق ومنظم، إنما عملية الاختيار قد تمت بشكل عرضي أو سريع، وذلك حسب للموقف التطبيقي التطمعية المختلفة والكثيرة جداً. وهذا النمط من اتخاذ القرارات وصنعها شائع في التدريس في مختلف أنواع النظم التطبيعية ولكن بدرجات متفاوتة. كما تحدثت "موري" Murray (١٩٨٦) عدد القرارات التي يمكن للمعلم اتخاذها في يومه الدراسي بحوالي ١٥٠٠ قرار.^(٢: ٧٠ - ٧٣)

ومن الطبيعي أن يتم اتخاذ العديد من القرارات بشكل عرضي وسريع ودون تخطيط مسبق، وذلك بسبب المطلب السريعة والمتغيرة للمتعلمين أثناء عملية التدريس. ففي مثل هذه الظروف يعتمد المعلمون على الخبرة التي مروا بها؛ وذلك لتتجنب أفضل أساليب التدريس الممكنة للموقف التطبيعية.

ويمكن أن نفترض أن القرارات البديهية أو السريعة المعلم ذي الخبرة الطويلة، توضح الفرق الكبير بينه وبين المعلم ذي الخبرة القليلة، فالقرار أو العمل السريع الذي ينتج بسبب حاجة أو موقف يشبه - إلى حد كبير - لراي؛ وذلك لأن فاعلته تتوقف على خلفية المعلم وخبرته في مجال صنع القرارات، من ناحية ، وفهمه للعملية التطبيعية، من ناحية أخرى. ومن هنا نجد أن المعلمين يعتمدون - في كثير من الحالات - على البديهية والتفكير السريع في صنع القرارات المناسبة أو اتخاذها، وذلك إذا ما أرادوا أن يكون التخطيط للتدريس فعالاً. فمثلاً قد يعتقد أحد المعلمين أن نشاطاً جديداً ينبغي أن يطرحه في الجدول المدرسي، فيكون من الضروري هنا صنع القرارات الناجمة عن التفكير البديهي السريع، وهذه القرارات غالباً ما ستكون ذات نتائج مفيدة للمتعلمين، وأحياناً أخرى قد كون غير فعالة أو غير مناسبة للقرارات المتعلمين واحتياجاتهم، ولكن هذا لا يقلل من استخدامها، وذلك إذا ما أردنا العملية التطبيعية أن تكون متطورة وتستمر في تفاعلها وحيويتها.

ومع ذلك، فإن استخدام التفكير الذي يعتمد على سرعة البديهة يقلل من سجل المعلمين لا ينظرون لعملية التدريس على أنها علم وفن، وعلاوة على ذلك ستلحق عملية التخطيط المنتظمة التي تسطوي على قرارات مدروسة وعقلانية. ومن هنا ينبغي على المعلمين التحول من استخدام الإجراء القائم على الحس والتخمين السريع إلى إجراء أكثر حيوية، وذلك عن طريق إدراكهم جيداً بأنهم مسؤولون دائماً بصنع القرارات التي تؤثر في الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية للمتعلمين. فلابد من تطبيق مبدأ تحمل المسؤولية خلال عملية صنع القرارات. فإذا ما قام المعلمون بصنع

القرارات، عليهم أن يكون لديهم الرغبة الحقيقية في تحمل المسؤولية من أجل تطبيق هذه القرارات التي ينبغي أن تقوم على أساس منطقي منظم وليس على الأسلوب الاندفاعي السريع.

الغرض من اتخاذ القرار :

إن الغرض من اتخاذ القرار هو مواجهة موقف معين، أو القيام بإجراء محدد، أو حل لمشكلة قائمة أو متوقعة، لذلك فإن عملية اتخاذ القرارات تختلف عن عملية حل المشكلات بالرغم من الاتصال الوثيق بينهما. فالتدرج المشترك بينهما يمثل في أننا نتخذ القرارات عندما نواجه مشكلة ما أو لتوقعها، وأما الاختلاف فتمثل في أننا نتخذ القرارات في غير المواقف الإشكالية سواء كانت عادية أو سوية أو إبداعية. (١: ٤٤٣)

Human Decision Making

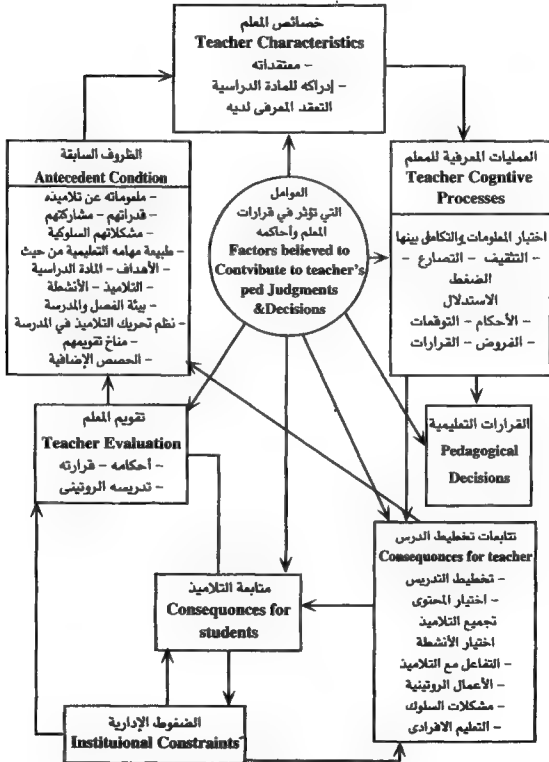
اتخاذ القرار من قبل الإنسان

لقد اشتق المذهب النظري الأساسي لاتخاذ القرار - من قبل الإنسان - من نظرية معالجة المعلومات التي وضع أبنائها الأولى كل من : "سيمون" و "مويل" Simon & Newell ، وقد لخصهما تحت مسمى نظرية حل المشكلة "Theory of Problem Solving" ، وقد اشتملت على أربعة فروض هي (٤: ١٥٤ - ١٥٩) :

- ١- قبول من الخصائص الكلية لنظام معالجة المعلومات الإنساني التي تكون ثابتة عبر المهمة، أو القائم بحل المشكلة.
- ٢- بعض الخصائص قد تكون كافية في تحديد أن بيئة المهمة تمثل في جو المشكلة، ويتخذ حل المشكلة مكانه في جو المشكلة.
- ٣- تحدد بيئة المهمة المحتملة لجو المشكلة.
- ٤- تحدد بنسبة المشكلة للبرامج المحتملة التي يمكن استخدامها لحل المشكلة.

وإذا مثلنا لنظام معالجة المعلومات "المعلم" ، و "بيئة المهمة" بمثابة العوامل المختلفة التي تؤلف التدريس، وجو المشكلة بمثابة إدراك المعلم لما يحويه بالتدريس القفال، فإن النظرية المسماة "بنظرية حل المشكلة" تأخذ مكانتها الهامة في مسيرة البحث التربوي. فالدراسات التي عُثِرَت بالقرارات التي يتخذها المعلمون بينت أن المعلمين يختارون عناصر محددة بالذات لتجرب عن بيئة التعلم الكلية؛ بحيث تمثل نماذجهم عن الواقع. وتصبح نماذج الواقع الأساسي الذي يتخذ المعلمون بناءً عليه أحكامهم أو قراراتهم، ويطورون بناءً عليه مقرراتهم. ولتوضيح كيف أن أفعال المعلمين ترتبط بأفكارهم، فمن الضروري فحص العوامل البيئية والتصورية للتدريس وكيف تؤثر تلك العوامل على قرارات المعلمين التعليمية.

ويوضح شكل (١-٣) الطبيعة المعقدة ومختلف المعارف التي يجب على المعلمين أن يؤلفوا بينها حتى يتخذوا قرارًا :



شكل رقم (١-٣) الموامل المؤثرة في قرارات المعلم وأحكامه

Shavelson & Stern, (1981)

نموذج العوامل التي تؤثر في قرارات المعلم وأحكامه :

إذا نظرنا إلى النموذج السابق، نجد أنه يناقش العوامل التي تؤثر في قرارات المعلم وأحكامه، من خلال مجموعة من المحاور الرئيسة التي تدرج تحتها بعض النقاط الفرعية، ويمكن عرضها على النحو التالي: (٥ : ٤٥٥ - ٤٩٨)

Antecedent Conditions

أولاً : الظروف السابقة

وتشمل كلاً من :

معلومات المعلم عن تلاميذه :

من حيث قدراتهم العقلية والجسمية، ومشاركاتهم بفعالية في الموقف التعليمي، وكذلك مدى دراسة المعلم بمشكلاتهم السلوكية، وكيفية التعرف عليها والتعامل معها، والتعامل مع كل طالب باعتباره حالة منفردة بذاتها.

طبيعة مهام المعلم التعليمية :

ويتدرج تحتها مدى دراسة المعلم وإلممه بكل من:

❑ الأهداف : من حيث صياغتها ومجالاتها وأهميتها بالنسبة للإعداد والتأنيذ والتكوين الجيد للدرس.

❑ المادة الدراسية : من حيث مدى إلمام المعلم لها وفهمه الجيد لها، فكل ذلك يؤثر على تدرسه تلك المادة.

❑ المنشط التي يقوم بها المعلم: ولها أهمية كبرى في الصلابة التعليمية، ومنها: الإذاعة المدرسية، إقامة المعارض، مستحبة الأعمال الكتابية للمتعلمين، وتصميم اختبارات تقييمية جيدة، وكذلك عمل مشروعات شبه بحثية يقوم بها التلاميذ.

بيئة الفصل والمدرسة :

وتشمل على :

❑ نظم تحريك التلاميذ في الفصول: ويتوقف ذلك على طريقة للتدريس التي يستخدمها المعلم، سواء أكانت فردية أم جماعية.

- ❑ مناخ تقويم الطلاب: من حيث أدوات التقويم المختلفة، ومصادره وأسسه، وأنواعه، وأساليبه التي منها الاختبارات القصيرة، أو الطويلة التي يمكن أن يستخدمها المعلم حينما يحاول أن يتخذ قرارات ذات علاقة بالهدف الذي وضعه في مرحلة التخطيط.
- ❑ المحصر الإضافية: من حيث كوكبة استغلالها في التعرف على مشكلات التلاميذ والصعوبات التي تواجه بعضهم من أجل مساعدتهم على تخطي هذه الصعوبات.

Teacher Characteristics

ثانياً : خصائص المعلم

من حيث :

- ❑ معتقداته : التي تتمثل في رؤيته لذاته وتلاميذه وموجهيه، ومدى اعتزازه بمادة تخصصه وحبها، ونمط الإدارة الذي يستخدمه.
- ❑ إدراكه للمادة الدراسية : من حيث إلمامه بمفاهيمها ومبادئها ونظرياتها، والطرق المختلفة التي يمكن أن يستخدمها في تدريس كل جزئية من جزئياتها، والوسائل التعليمية التي تلائم وبيئة محتوى المادة الدراسية والإمكانات المتاحة.
- ❑ الاستعداد المعرفي لديه : فنيحي على المعلم أن يحلل المنهج إلى عناصره وأجزاؤه؛ بحيث تتضح الأفكار والعلاقات بينها، ويقسم المعلومات المعقدة إلى جزئيات بسيطة.

Teacher Cognitive Processes

ثالثاً : العمليات المعرفية للمعلم

ويندرج تحتها مجموعة من العناصر الفرعية هي :

- ❑ اختيار المعلومات والتكامل بينها : بحيث تتناسب مع طبيعة النمو العقلي للمتعلمين وحاجاتهم، وترتبط بتطلبات البيئة والمجتمع. ويتم عملية اختيار المعلومات والتكامل بها بعدة طرق؛ منها :
- التنقيب: وذلك بالبحث عن المعلومات التي تتماشى وطبيعة المتعلمين والوسائل التعليمية وطرق التدريس المختلفة، مع مراعاة التكامل بين هذه المعلومات لتتلاءم مع متطلبات المجتمع والبيئة المحيطة.
- التصنيف: ويعني تقبله للمعلومات الحديثة وصبرها مع المعلومات القديمة، مما يؤدي إلى تصور ذهني جديد.

- **الضبط :** من جهات مختلفة سواء الإدارات التربوية أو السلطة العامة، أو متطلبات المجتمع، وحاجات المتعلمين، ورغبات أولياء الأمور.

□ **الاستعدادات :** وتشمل :

- **الأحكام:** التي يصدرها المعلم بصورة دائمة؛ لإحكام مثلاً على أدائه في موقف تعليمي معين، أو الحكم على مستوى أداء الطلبة في موقف ما، وغيرها من الأحكام التي تصدر عن المعلم بصورة مستمرة، لولاسيما عند التقويم.
- **التوقعات:** كتوقع المعلم نتائج طلابه في امتحان معين، وذلك في ضوء مجموعة من المتغيرات؛ من بينها المعلومات القابلة لدى المعلم عن مستوى الطلاب لتحصيلي.
- **الفروض:** فيجب على المعلم أن يضع مجموعة من الفروض في ضوء مجموعة من المتغيرات، مثلاً: قد يفترض المعلم أنه باستخدام طريقة معينة في التدريس، سيحقق تحسناً مرتفعاً عند متعلم ذي مستوى عظمي معين.
- **القرارات:** وهي كثيرة جداً، منها: اتخاذ المعلم قراراً باستخدام طريقة تدريس جماعية أو فردية، أو يتخذ قراراً بإجراء اختبار بطريقة تحريرية أو شفوية، وغير ذلك من القرارات.

Pedagogical decisions

رابعاً : القرارات التعليمية

وهي كثيرة ومتنوعة، فقد يقرر المعلم إعطاء واجب جماعي للطلاب كافة، وذلك من خلال كتاب مدرسي مقرر واحد، أو إعطاء واجبات عدة من مصادر متنوعة، وفي نطاق طرق التدريس والوسائل التعليمية قد يقرر المعلم استخدام المحاضرة أو عرض فيلم تعليمي أو شريط تسجيل أو إجراء بعض الملاحظات. فالمعلمية برمتها تحتاج إلى قرارات وقرارات أخرى تالية، وهكذا.... وجدير بالذكر أن الصلاحيات المعروفة تؤثر على قرارات المعلم التعليمية.

خامساً : نتائج تخطيط التدريس

Consequences for Teaching Planning

وتشمل :

- **تخطيط التدريس :** ويتم من خلال مجموعة من الخطوات؛ هي:
- **اختيار المحتوى :** ومن ثمّ اختيار طريقة التدريس والوسائل المناسبة له.

- **تجسيم التلاميذ :** بما يتناسب وطبيعة المحتوى المختار، وكذلك طرق التدريس والوسائل المستخدمة؛ فمثلاً: استخدام طريقة الإلقاء يتطلب ترتيب التلاميذ بشكل يختلف عن طريقة حل المشكلات والمشروعات ... وهكذا.
- **اختيار المنشط:** بما يتناسب مع طبيعة المحتوى، وميول التلاميذ، واتجاهاتهم والإمكانيات المتاحة لهم.

□ **التفاعل مع التلاميذ:** ويندرج تحته مجموعة من العناصر؛ هي:

- **الأعمال الروتينية للتدريس :** والتي لمبدأ قد تكون عائقاً لصلية التفاعل بين المعلم وتلاميذ؛ حيث يستهلك جزءاً كبيراً من وقته في إنجاز هذه الأعمال الروتينية.
- **مشكلات أسبلوك :** فكلما ازداد قرب المعلم من تلاميذه وتفاعله معهم كان من السهل التعرف على مشكلاتهم السلوكية ومحاولة التعامل معها والوصول إلى حل لها.
- **التعليم الإفرادى :** وفيه يسهل على المعلم مواجهة الفروق الفردية بين التلاميذ في القدرات والاستعدادات والأنماط المعرفية وطرق استقبالهم للموضوعات المختلفة حتى يتم التعلم بأفضل صورة ممكنة.

مبادئاً : متابعة المعلم لتلاميذه Consequences for students :

وهي من المهام الأساسية للمعلم، وتعد امتداداً للتعليمات عملية التخطيط للتدريس، وهي وسيلة ينفذ من خلالها المعلم على مدى تقدم تلاميذه في مادته، ومدى إلمامهم بجوانبها المختلفة. وتستخدم متابعة المعلم لتلاميذه أشكالاً متعددة؛ منها: متابعة ولجبتهم المنزلية، ومتابعة أدائهم في الحصص الدراسية.

Teacher Evaluation

سابعاً : تقويم المعلم

ويتم تقويم المعلم في عدة جوانب منها :

- أحكام المعلم.
- قراراته.
- تدريسه الروتيني.

Institutional Constraints

ثامناً : الضغوط الإدارية

وهي صائل مؤثر جداً في صلية التدريس، حيث إنها تنصب على تتاهات تخطيط التدريس وعلى متاهة المعلم لتلاميذه وعلى تقويم المعلم.

ويمكننا القول: إن البحوث التربوية الخاصة بتأخذ القرار قد عنوت بدراسة تكلل بيئة التدريس، وصلوات المعلم للمعرفة، ومعتقداته، وأكلمه، على قراراته التدريسية وعلى سلوكه.

وكد بينت الدراسات ما يلي :

- ١- المعلمون يبنون نماذج الواقع اعتماداً على فتقاتهم لمكونات بيئاتهم التي متمثل أساساً للقرارات التي يتخذونها.
- ٢- المعلمون لا يمارسون التدريس بغية تحقيق الأهداف فصب، وإنما لتحقيق النشاط التطبيقي، والمعالجة للنشاط كوحدة رئيسة للتخطيط.
- ٣- تخطيط المعلمون واتخاذهم للقرار يرتكز على اختيار المحتوى والسيقات للتطبيقية.
- ٤- تفكير المعلمون وسلوكهم يوجه بغة من المعتقدات المنظمة والتي بدورها تتأثر بتلك المعتقدات المتوافرة في السياق المجتمعي الذي يعمل به المعلم.
- ٥- المعلمون يتخذون القرارات التي تؤثر في سلوكهم سواء عن قصد أو بدون قصد.

ولنا في نهاية الحديث حول تأخذ القرارات أملة لما يمكن للمعلم أن يتخذ من قرارات لدخل حجرة الدراسة بغية تحسين تعلم تلاميذه ومن أملة تلك القرارات:

- كم حد الأسئلة التي ميسلها لدخل الفصل؟
- إلى أي مدى سيستخدم أسلوباً من التعزيز؟
- ما أفضل طريقة لتقرير فحق الأهداف التدريسية؟
- كيف أستثير دافعية تلاميذ؟
- كيف أحجب لتلاميذ في الدرس الذي أشرحه؟

وفي النهاية فإن تلك القرارات يمكن تأخذها قبل صلية التدريس وأثناءها وبعدها.

تطبيقات عملية

تكريب (١)

قائمة وصف التلاميذ للمعلم الكفاء

يقول في مجموعة من العبارات التي وضعها للتلاميذ (حول المعلم الكفاء) اقرأها جيداً ، ثم حدد تصورك الخاص بالمعلم الكفاء ، والمطلوب منك وضع علامة (x) على الرقم الذي يوافقك في الوصف في خلة درجة الوصف ، وكذلك وضع علامة (x) تحت كلمة نعم أو لا حسب قناعته بالعبرة في خلة قناعته بالعبرة .

العبارة	درجة الوصف للمعلم		قناعته بالعبرة	
	نعم	لا	نعم	لا
١ - ينقل وجهات نظر تخالف وجهة نظره .	()	()	()	()
٢ - يقارن بين تطبيقات النظريات المختلفة .	()	()	()	()
٣ - ينقل التطورات الحديثة في مجال ما .	()	()	()	()
٤ - يقدم مراجع لأكثر النقاط تشويقاً .	()	()	()	()
٥ - يؤكد على فهم المفاهيم .	()	()	()	()
٦ - يشرح بوضوح .	()	()	()	()
٧ - يُحضر درسه جيداً .	()	()	()	()
٨ - يقدم محاضرات بصورة موجزة .	()	()	()	()
٩ - يُلخص النقاط الرئيسية .	()	()	()	()
١٠ - يقرر أهداف كل حصة .	()	()	()	()
١١ - يحدد ما يراه مهماً .	()	()	()	()
١٢ - يشجع التلاميذ على المناقشة في الفصل	()	()	()	()
١٣ - يشجع التلاميذ على المشاركة	()	()	()	()
بمعلوماتهم وخبراتهم .	()	()	()	()
١٤ - يدعو لنقد أفكاره .	()	()	()	()
١٥ - يعرف إذا كان فصله قد فهم أم لا .	()	()	()	()
١٦ - يعرف ما يقدمه التلاميذ من أفكار تعبر	()	()	()	()
عن فهمهم .	()	()	()	()
١٧ - يعرف متى يضجر تلاميذه .	()	()	()	()
١٨ - يكون محبوباً لتلاميذه .	()	()	()	()

العبارة		درجة الوصف للمعلم		العبارة
لا	نعم	جيد	رديء	
()	()	(١) (٢) (٣) (٤) (٥)		١٩- يقدم مساعدات خاصة لتلاميذه الذين يجتهدون صعوبة في الفهم .
()	()	(١) (٢) (٣) (٤) (٥)		٢٠- يتعامل مع تلاميذه فردياً .
()	()	(١) (٢) (٣) (٤) (٥)		٢١- يساعد تلاميذه على الفهم خارج وقت الحصص الرسمية بالفصل وخارجه.
()	()	(١) (٢) (٣) (٤) (٥)		٢٢- يتميز بنمط شيق في عرضه للتدريس .
()	()	(١) (٢) (٣) (٤) (٥)		٢٣- متحمس للموضوع الذي يدرسه .
()	()	(١) (٢) (٣) (٤) (٥)		٢٤- يغير من سرعة وبضعة صوته .
()	()	(١) (٢) (٣) (٤) (٥)		٢٥- يحرص على تقديم نوعية فريدة من التدريس .
()	()	(١) (٢) (٣) (٤) (٥)		٢٦- يحث الطلاب على فعل أفضل الأعمال.
()	()	(١) (٢) (٣) (٤) (٥)		٢٧- يقدم تكليفات مثوقة ومثيرة .
()	()	(١) (٢) (٣) (٤) (٥)		٢٨- يقدم امتحانات تتطلب تلخيصاً .
()	()	(١) (٢) (٣) (٤) (٥)		٢٩- يقدم امتحانات تبرز فهم المتعلمين.
()	()	(١) (٢) (٣) (٤) (٥)		٣٠- يدعم ويحافظ على تقدم تلاميذه وتقوهم

تدريب (٢)

الخصائص نموذج العوامل التي تؤثر في قرارات المعلم ، وحدد أي من تلك العوامل أكثر تأثيراً على ضوء واقع ممارستك الميدانية لصياغة التدريس .

درجة تأثيرها			العوامل التي تؤثر في قرارات المعلم
ضعيفة	متوسطة	كثيرة	
			١ - الظروف السابقة .
			٢ - خصائص المعلم .
			٣ - المصالح المعرفية للمعلم .
			٤ - القرارات التعليمية .
			٥ - التلميحات بتطبيق التدريس
			٦ - متبعة المعلم لتلاميذه .
			٧ - تقويم المعلم .
			٨ - الضغوط الإدارية .

مراجع الفصل الثالث

المراجع العربية :

- ١- عبد الكريم درويش، فلي تكلأ: (١٩٧٧)، أصول الإدارة العلمية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ص ٤٤٣.
- ٢- كمال نجيب، عبد الله إبراهيم، محمد إسماعيل عبد المقصود: (١٩٩٦)، محاضرات في مهارات التفكير واستراتيجياته، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ص ٧٠ - ٧٣.

المراجع الأجنبية :

- 3- Moore , K. D . (1995) . Classroom Teaching Skills . 3rd ed. New York: McGraw Hill.
- 4- Newell A. Simon, H. (1972) . Human Problem Solving : Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- 5- Shavelson, . & Stern, P. (1981) . Research on Teachers' Pedagogical thought , Judgments, decisions, and behavior : Review of Educational Research , 51 , 455 - 498.
- 6- Simon, H. & Newell, A. (1970) . Human Problem Solving : The State of the Theory, American Psychologist . 26, 145 - 159.

● الفصل الرابع ●

تصميم منظومات التدريس

Instructional Systems Design

مفهوم النظام وسماته

التدريس والنظم التدريس

التدريس باعتباره منظومة

نماذج منظومات التدريس

تحليل ناقد لنماذج منظومات التدريس

الحاجة إلى تطوير نموذج لتصميم التدريس

نحو نموذج مقترح لمنظومة التدريس

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل الرابع (تصميم منظومات التدريس)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متسكناً من :-

- ١- التعرف على مفهوم النظم وسماته.
- ٢- تحديد موقع منظومة التدريس بالنسبة إلى المنظومات المجتمعة الأخرى .
- ٣- تحديد مبررات اعتبار التدريس منظومة ، واستقراء تعريفه على ضوءها .
- ٤- التعرف على مزايا تبين مدخل النظم في تصميم منظومات التدريس .
- ٥- تحليل أشهر نماذج منظومات التدريس عربية وأجنبية .
- ٦- إجراء تحليل ناقد للنماذج منظومات التدريس .
- ٧- التعرف على مبررات تصميم نموذج لمنظومة التدريس وتحليل مكوناته .

الفصل الرابع

تصميم منظومات التدريس

مقدمة :

عادة ما يبحث المعلم الجاد عن طرق لتحسين تدريسه ، ولذلك فإن الفكر المنظومي القائم على استخدام مدخل النظم يمكن أن يساعد في ذلك . فلمستخدم هذا الفكر بفاعلية قد يوجه المعلم إلى تنظيم مواقف التعلم وفق الأهداف التعليمية التي يبغي تحقيقها ، ويساعده في ترتيب محتوى المادة المتعلمة واختيار المواد التعليمية التي تناسب طلابه ، كما يساعده في حل الكثير من المشكلات التي قد تواجهه داخل حجرة الدراسة مثل عدم مشاركة التلاميذ في الأنشطة والخبرات التعليمية أو قلة دافعيتهم للتعلم وعدم انتباههم والصرافهم عن التعلم الحقيقي الذي تسعى لمساعدتهم على كسبه .

وتتبع نماذج مدخل النظم يتيح لسلوك تطوير وتصميم التعليم / للتدريس نقطة بدء منطقية وواقعية تسمح لنا بتحديد المشكلة أو المشكلات التعليمية التي نواجهها من خلال تحليل الأوضاع القائمة في المدرسة ، وفي المنهج ، وفي الوحدة الدراسية أو حتى على مستوى الدرس اليومي ، ولا يصاحب التطوير أو التصميم مبالغف لما يمكن أن يحدث ، ولكن يتم تقدير وتحديد البدائل الممكنة في ظل الظروف المتوقعة بالموقف ، وينظر إلى البديل في ضوء علاقتها بعوامل الكلفة والفائدة وغيرها من الاعتبارات التي يمكن أن تحقق النجاح^(٧: ٩٨) . ويتيح لنا إتباع الفكر المنظومي إمكانية تجريب البديل أو البدائل المقترحة على أرض الواقع ، فهو يستبعد عوامل الصدفة أو المحاولة والخطأ قبل عملية التدريس وإنشاءها وبعدها ألا مما يمكن المعلم معه من تحليل أسباب المشكلات التي تواجهه اتخاذ الخطوات الصحيحة للتغلب عليها أو التخفيف من حدتها .

التكريم والنظم التكريرية

من الأساليب التي يتزايد استخدامها في مجالات مختلفة للتخطيط، ما يطلق عليه أسلوب تحليل النظم^(٢) System Analysis ، ولعل أول من بدأ في هذا الاتجاه هم العسكريون، ومطلبت تكريم رجال القضاء، ويرجع ذلك كما يقول "جابريل أوفيش" Gabriel Ofiesh إلى أن تكريم رجال الجيش والطيران دائماً يتطلب انتقاج معروفة ومحددة.

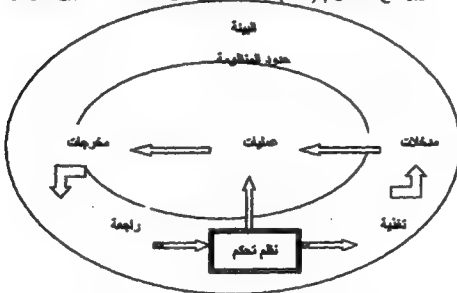
وكلمة للنظم إنما تعني الكل المركب من مجموعة عناصر لها وظائف، وبينها علاقات تبادلية شبكية تتم ضمن قوانين معينة، وبذلك يؤدي لكل المركب في مجموعة نشاطاً مادياً وتكون له سمات مميزة، وعلاقات تبادلية مع النظم الأخرى، ويكون مفتوحاً يسمح بدخول المعلومات والأفكار أو الموارد إليه، وله مدخلات ومخرجات. وتعتمد نظرية تحليل النظم أساساً على فكرة "الجشقات" التي تقول : إن "الكل" : هو أكثر من مجرد حصيله مكونة، فهو حصيله العلاقات بين هذه المكونات وتفاعلاتها ومدى مساهمة كل منها في تكوين هذا الكل وتحقيق أهدافه ". ويتميز النظم أو المنظومة بمجموعة من السمات هي : (٢ : ١٥ - ٢٨)

- ١- أن له حدوداً Boundary of the system تميزه عن البيئة المحيطة به، ولا يؤخذ النظم إلا ضمن هذه الحدود التي تعوي عناصره علاقاتها المتشابهة .
- ٢- للنظام بيئة تحيط به، وتكون خارج حدوده وتشمل كل ما يؤثر على النظم، وكل ما يتأثر به.
- ٣- تتميز العناصر التي يتكون منها النظم بالوظائف التي يقوم بها كل عنصر، بالرغم من وجود علاقات تبادلية شبكية فيما بينها، وتختلف عناصر النظم في عددها ومدى تطورهما بحسب درجة تقدم النظم وتطورهم.
- ٤- تقارب عناصر النظم وتكامل، ولذا لا تدرس العنصر في النظم المقترح إلا في إطار الكل المركب الذي تنتمي إليه.
- ٥- ليست العلاقات بين عناصر النظم عشوائية، بل تخضع لقوانين منطقية أو رياضية، وتحدد في ضوء تكوين النظم الداخلي، ونوعية مدخلاته ومخرجاته.

(٢) يعتبر تحليل النظم ، وإجراءات النظم System procedures ومدخل النظم System approach تدبيراً تأسيسيّاً تستعمل لوصف عملية مشتركة ، وتتضمن إجراءات تحليل النظم عادة التحليل والتنظيم على السواء .

- ٦- يشتمل المنظمام على "مدخلات" وهي مصادر النظام ومن عناصر البيئة ويمكن ضبطها ويزيد أثر المدخلات كلما ازداد النظام تنظيماً وكان مكتمل الشروط.
- ٧- للنظام كذلك "مخرجات" وهي: أهداف النظام أو نتائجه كما أن مخرجات نظام ما تصلح لأن تكون مدخلات لنظام آخر.
- ٨- تكون النظم مغلقة أو مفتوحة، ويكون النظام المفتوح في حركة ديناميكية مستمرة مع البيئة، وذلك نتيجة العلاقات التبادلية الشبكية بين عناصره من جهة، وبينه وبين بقية النظم "النظام الأم، والنظم الفرعية، والنظم الموازية" من جهة أخرى.
- ٩- العلاقات التبادلية بين عناصر النظام تأخذ أشكالاً مختلفة، فقد تكون عمليات أو تفاعلات أو أنشطة، وتكامل هذه العلاقات من نظام إلى آخر حتى ولو تحدثت هذه النظم في الأهداف.

ويوضح شكل رقم (٤-١) سمات المنظومة والعلاقات القائمة بين مكوناتها



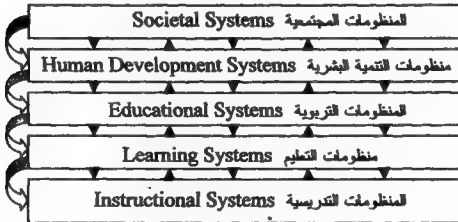
شكل رقم (٤-١) سمات المنظومة والعلاقات القائمة بين مكوناتها

النظم والتدريس :

يمكننا النظر إلى التدريس (*) على أنه نظام يتضمن مكونات تتفاعل في كل واحد، هو "عملية التدريس"، وهذه الصلية بكل مكوناتها نظم التعلم ، والتي بدورها نظاماً تربوية من النظم المعطية بالتنمية البشرية داخل النظم المجتمعية ، ويوضح شكل رقم (٤ - ٢) ذلك التصور لعملية التدريس وأجزائها باعتبارها جزءاً من كل ، ومفهومها كنظام يمثل جزءاً من عملية تربوية أكبر تتمثل في النظام التعليمي بأكمله ... وهكذا . (١٧ : ٢٢٥)

بمعنى أن كلمة نظم، يمكن استخدامها لتشير إلى نظم كبيرة تضم بداخلها نظاماً أصغر، أي أن النظم تقع في مستويات مختلفة، فإذا كان غرض الدراسة هو النظام التعليمي بأكمله كعملية في ذاتها، فإنه ولاشك يكون في ذاته نظاماً كلياً. وإذا كان الغرض هو دراسة التدريس كأحد مكونات النظام التعليمي الكلي، فإنه أي "التدريس" يصبح في هذه الحالة نظاماً فرعياً.

وعندما يكون الهدف هو دراسة التدريس بصفته عملية كلية، فإننا نشير إليه كنظام للتدريس، في حين نشير إلى المقرر الدراسي أو الوسائل التعليمية أو التلميذ المشترك في عملية التدريس على أنها مكونات في نظم التدريس.



شكل رقم (٤ - ٢) انتماء منظومات التدريس إلى المنظومات المجتمعية المحيطة

(*) يشير المؤلف أن لفظي التدريس Teaching والتعلم Instruction لفظين مترادفين ، إذ تفرق بعض الأبحاث التربوية بينهما على اعتبار أن التعلم نوع من التدريس المنضبط الذي يتم التحكم في محتواه وعلاقته وإجراءات تربيته وتصيوله عبر تقنية الرأبطة .

وقبل الوصول إلى تكوين مفهوم محدد للتدريس كنظام، وقبل توضيح عناصره والعلاقات الرئيسية بينها، ثم تطويل للمدخلات التي تسهم في تحريك هذه العلاقات، والمخرجات المتوخاة، مفهدة للمبادئ التربوية والنفسية والتنظيمية التي تشكل في مجموعها الإطار المرجعي لهذا النظام، والتي ترجع جذورها لإسهامات علماء النفس ومتخصصي تكنولوجيا التعليم (باعتبار التدريس نظاماً، فما المبادئ التي تمثل ذلك الإطار)، وذلك فيما يلي:

١- يختلف الطلاب ويتفاوتون تفاوتاً كبيراً في استعداداتهم ومعدلات تعلمهم، وكذلك طريقة تعلمهم، والصعوبات التي يواجهونها في التعلم، والظروف التعليمية المحيطة بهم، ومعنى هذا أن كل طالب يتعلم على نحو أفضل عندما تتشكل ومائل التعلم وظروفه بشكل يناسبه؛ أي عندما تراعى الفروق الفردية بين المتعلمين.

٢- لا يوجد أسلوب أو استراتيجية تعلم واحدة أو عدد محدود منها، بل هناك أساليب تدريس لا حصر لها، تنظم في نماذج Models معينة : كالنموذج الاستقرائي، أو النموذج الاستنتاجي، أو النموذج الاستقصائي، أو نموذج حل المشكلات. وكل أسلوب منها عبارة عن نظام له عناصره المختلفة، والعلاقات التبادلية بينها، وله مدخلاته وكذلك مخرجاته.

٣- يمكن زيادة أداء كل من المعلم والمتعلم زيادة كبيرة إذا ما استخدمنا إمكانات تكنولوجيا استخداماً صحيحاً؛ إذ يربط هذا المبدأ بين الطاقة الإنسانية من جهة، والموارد التفرزيقية من جهة أخرى.

٤- كما أن هناك نظريات تعلم، فهناك أيضاً نظريات تعليم، والفرق بينهما أن الأولى تتعامل بالطرق التي يتعامل بها المتعلم، في حين تتعامل نظريات التعليم بالطرق التي تؤثر بها على المتعلم لجعله يتعلم.

ولقد أيدت نتائج الأبحاث فاعلية مخل النظام في التدريس وركزت معظم الدراسات حول تحليل مكونات النموذج التدريسي. وقد أتي التدعيم الأولي من أولئك

الذين يستخدمون المدخل في التدريس، إذ عبروا عن تحقق النجاح مع المتعلمين من خلال استخدامهم هذا المدخل.

ويمكن أن تعود فاعلية مدخل للنظم في تصميم للتدريس لعدة أسباب؛ منها ما يلي:

أولاً : إنه يركز - بداية - على ما يجب أن يعرفه المتعلم، أو ما يستطيع فعله عندما يحدث للتدريس، وبدون ذلك تصبح خطوات كل من التخطيط والتنفيذ مشوشة وغير فعالة.

ثانياً : الربط المحكم بين كل المكونات - وبخاصة العلاقة بين الاستراتيجيات المدرسية - ومخرجات التعلم المستهدفة، وهي المهارات والمعارف التي يرجى تعلمها والنظام يهيئ الظروف الملائمة لتعلم تلك المخرجات التعليمية.

ثالثاً : إمكانية تطبيق النظام وإعادة تقييمه، فالتدريس لم يصمم لمجرد أن ينفذ وينتهي الأمر عند ذلك، لكنه صُمم ليستخدم كل الفرص الممكنة والمتاحة قدر الإمكان مع معظم المتعلمين، ولوجود مثل هذه المقدرة من إعادة التقييم " Vous able " سواء بالنسبة للوقت أو المجهود المبذول، ويكتسب هذا المدخل أهميته وتصبح لدينا المقدرة على تحديد أجزاء للنظام التي لا تعمل من خلال التدريس باعتباره منظومة أو نظام .

وباستقراء سمات المنظومة والعلاقات القائمة بين مكوناتها والتي سبق عرضها يمكننا اعتبار التدريس منظومة وذلك للاحتبارات التالية :

- ١- كونه كلاً مركباً من عدد من العناصر من أبرزها المعلم والطالب والمادة الدراسية وبقية عناصر التدريس .
 - ٢- كونه يسعى إلى تحقيق أهداف تدريسية محددة .
 - ٣- كونه ذا خصائص معينة تكون حدودا افتراضية تفصله نسبياً عن غيره من الأنظمة الأخرى في المدرسة ؛ مثل منظومة الإدارة التعليمية ، ومنظومة الإرشاد الطلابي .
 - ٤- كونه محاطاً ببيئة تقع خارج حدوده ، وهي تؤثر وتتأثر به ، وهي بيئة الفصل .
- وتتمثل خطوات تصميم للنظم التدريسية في سبع خطوات هي :
- ١- إعداد أهداف التعليم .
 - ٢- ترتيب أهداف النظام حسب الأولويات .
 - ٣- تحديد المهام المطلوبة .

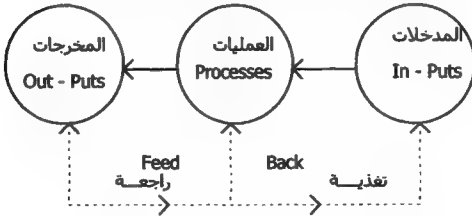
- ٤- اختيار العناصر المكونة للنظام والإجراءات المتضمنة فيه .
- ٥- تحليل مبرودود الكلفة (تحليل المائد المنفعة).
- ٦- التنسيق بين العناصر المكونة للنظام وإجراءات العمل .
- ٧- تقييم النظام .

وتجدر الإشارة إلى نقطتين مهمتين :

أولاهما : أن النظم التكرسية باعتبارها أجزاء في تصميم نظام شامل، تقوم على تحليل الأداء المطلوب أو النشاط اللازم للطالب بعد التطعيم.

أما النقطة الثانية : فهي أن تقديم المعرفة وتطبيقها ضمن النظام أمران خاضعان لمتطلبات الأداء . Performance requirements

ومهما تنوع نظم التكرس في مكوناتها الشكلية ، فإنها تعود في مجملها لنموذج الضبط الآلي الأم (١) The Basic Cybernetic Model الذي تم تطويره في أواخر الستينيات من هذا القرن على يد نفر من المربين الأمريكيين ، ويعرف هذا النوع من الأنظمة بالنظام اللوابي المغلق (أو الحلقى المغلق) Closed Loop System وهو ما نلاحظ فيه أن مخرجات أو نتائج النظام تعود لتدخل إلى النظام مرة ثانية على هيئة مدخلات جديدة، وهي بذلك تؤثر على مخرجات النظام. ويتكون نموذج الضبط الآلي من ثلاثة عناصر هي المدخلات، والمعالجات، ثم المخرجات، كما هو موضح بشكل (٤ - ٣) . بالإضافة للتخذية للرجعة وإليك وصف لكل عنصر من هذه العناصر.



شكل رقم (٤ - ٣) رسم توضيحي لنموذج الضبط الآلي لنظم التكرس

(١) تشق كلمة النظام الآلي الأم "سيبرناتيك" من كلمة يونانية هي Kybernete وتعنى "كائد أو حاكم"، وكلمة Kyberman وتعنى "يقود أو يحكم"، والنظم السيبرناتيكية تتميز بأن لها طرقات ذاتية لتتود نفسها بنفسها أو للتحكم الذاتي .

وإذا نظرنا إلى التدريس كنظام متكامل نجد أنه يتكون من :

١ - المدخلات

In - Puts

وتتكون من مجموعة مصادر تمد النظام بالموارد والمعلومات اللازمة له بطريقة معينة، وتعتبر الأهداف والمواصفات المراد تحقيقها من مدخلات النظام أيضاً. وفي تصميم للتدريس تكون المكونات العديدة التي ستدخل النظام كالمواد التعليمية، وتحديد الأهداف، والخبرات والمهارات المطلوبة من الدرس وخلفيات وخصائص المتعلمين بمثابة مدخلات للنظام.

٢ - العمليات

Processes

وتشمل الطرق والأساليب التي تتناول مدخلات النظام بالمعالجة؛ بحيث تأتي بالنتائج التي يراد تحقيقها، وفي تصميم للتدريس نتحصل هذه العمليات في كل من التفاعلات التي تحدث بين المكونات التي دخلت النظام.

٣ - المخرجات

Out - Puts

وتمثل النتائج التي يحققها النظام، وهذه النتائج هي دليل نجاح النظام ومقدار ما تحقق من إنجازات. ويحتاج النظام إلى وحدات قياس ومعايير يحدد بها مدى تحقيق الفايوت. وفي تصميم للتدريس يكون وصف للتعلم أو التغييرات المتوقع حدوثها من معرفة وسلوك وأداء المتعلم هما مخرجات النظام.

٤ - التغذية الراجعة

Feed back

وهي العملية التي يتم التعرف من خلالها على مدى فعالية النظام في تحقيق الأهداف، ومدى انسجام عوامله هماً ومواطن الضعف التي قد تعثر به بوجه عام.

ومن تحليل التصور المنطومي للتدريس يمكننا النظر إلى التدريس على أنه عملية نسقية منظمة ، تدير وفق خطوات أو مراحل محددة ، وهي أشبه ما تكون بعملية هندسية ، أو تكنولوجية ، مثلها في ذلك مثل عملية تشييد مصنع ، فبدأ بمرحلة التصميم Design ، ثم مرحلة التنفيذ Implementation ، ثم مرحلة التقييم

Evaluation ، وأخيراً مرحلة التعديل أو التحسين وذلك من خلال عملية التغذية الراجعة Feed back وفق منهجين خاصته في التفكير يطلق عليها أحياناً مدخل للنظم System Approach .

مزايان تبني مدخل للنظم في تصميم منظومات التدريس

يمكن أن نلمس عدداً من المزايا من تصميم منظومات التدريس وفق مدخل للنظم منها ما يلي :-

- ١- تنظيم كافة عمليات تصميم التدريس بصورة نسقية تعمل سوياً على نحو متوافق ومتناغم ومتفاعل لتحقيق أهداف منظومة التدريس .
- ٢- خضوع النظام التدريسي لنوع من الضبط والتوجيه والمراجعة ، الأمر الذي يترتب عليه تحسين وتنقيح للنظم باستمرار وصولاً لأفضل النتائج المتوقعة .
- ٣- التركيز على المستطع بالدرجة الأولى ، إذ يصلي هذا المدخل - غالباً - لخصائص المنظم أهمية كبرى ، فكلفة عمليات تصميم منظومة التدريس تأخذ في حساباتها تلك الخصائص .^(١١)

نماذج منظومات التدريس

تختلف تصورات المنظرين للتدريس في شرحهم وتنظيمهم لمعاصره أو مهاراته ، ومن ثم تختلف النماذج التي يضعونها لتصوير أبعاد التدريس المختلفة وفقاً لتصوراتهم .

تعد النماذج تمثيلاً نظرياً للواقع، تلخص معلومات، أو بيانات، أو ظواهر، أو عمليات، وتكون عاملاً مساعداً على الفهم، كما تساعد على إبراز العلاقات المهمة في هذا الواقع، وعلى التحكم فيها، من ثم التنبؤ بغيرها^(١٢) . وقبل أن نعرض لنماذج للتدريس للفعال بالتحليل والنقد نعرض للنماذج بشكل علم؛ حيث نتخذ صوراً وأشكالاً ثلاثة هي :

Analogue Models

١ - النماذج المناظرة

وهي تُستبدل العناصر المناظرة بعناصر أصلية، مثل: الرسم البياني الذي يستبدل فيه عنصر المن، أو أعمار الطلاب في نظام تعليمي ما بالمحور الأفقي، وعدد سنوات الدراسة في هذا النظام التعليمي بالمحور الرأسي وهكذا.

Iconic Models

٢ - نماذج تمثيل العناصر

وهي نوع من النماذج يتم فيها تمثيل بعض عناصر النظام أو الظاهرة بنموذج يختلف في مقاييس الرسم مثل: النماذج المستخدمة في تصميم مبنى مدرسي. وبالطبع فإن هذا النوع من النماذج مثله في ذلك مثل بقية الأنواع، ويتضمن بعض مظاهر النظام الأصلي كما هي - كاللون مثلاً - ولكنها تصغر بقية العناصر مع المحافظة على تناسب أبعاد الأجزاء، لذلك فإن نماذج تمثيل العناصر تشبه النظم الأصلية تمام الشبه.

Symbolic Models

٣ - النماذج الرمزية

وهي أكثر أنواع النماذج تجريداً، وفيها تُستبدل عناصر النظام الأصلي برموز تعبر عنها؛ مثل: المعادلات الرياضية التي تستخدم في حساب معدلات تنفق الطلاب في نظام التعليم الابتدائي أو الثانوي، وهكذا.

وفي كل الأحوال ينبغي ألا تكون النماذج صورةً متطابقة مع الواقع تماماً؛ إذ لو كانت كذلك لأصبحت شديدة التعقيد وعديمة القيمة، بل ينبغي أن تجرد النماذج للعناصر أو العلاقات المهمة في الواقع، مركزة على ما يناسب المشكلة موضوع البحث وما يتصل بها، على أنه ينبغي ملاحظة عدم اعتبار النماذج في مدخل النظم مجرد بناء استاتيكي سلكن، ولكنها وسيلة لإظهار المكونات والعلاقات الديناميكية الأساسية للنظام.

ويمكن تصنيف النماذج من حيث وظيفتها للتربوية إلى قسمين :

١- نماذج وصفية: وهي نماذج تشرح ما يحدث وتصفه.

٢- نماذج إرشادية توجيهية: وهي نماذج تقترح الاستراتيجيات والسياسات والإجراءات، أو بمعبارة أخرى "ما ينبغي أن يكون"، وهذه النماذج تتضمن وصفاً مسبقاً لما يمكن القيام به، فهي ذات طبيعة مستقبلية.

وفي الواقع لا يعبر معظم النماذج التصورية المستخدمة - تحت لواء مدخل النظم - في أدبيات البحث التربوي، عن خصائص النظم التنظيمية المفتوحة، بقدر ما يعبر عن جهود شخصية في تحديد مكونات المشكلة موضوع البحث، باستخدام رموز مشتقة من تمثل العمليات في دوائر أو مستطيلات أو معيّنات، وفي قول آخر إنها مجرد لوحة تسييلية أو خرائط تتفق Flow charts ينقصها إدراك مفهوم الشمول في مدخل النظم بصفة عامة، وخصائص النظم للمفتوحة بصفة خاصة.

وأخيراً فإن النموذج يوفر لنا الإطار الذي علينا أن نملأه بالتفاصيل أو الهيكل الذي علينا أن نكسوه لصاً.. على أن هذا ينبغي أن تراعى فيه الظروف التي يتم فيها استخدام النموذج أو الموقف التنظيمي الذي نطبقه فيه، وبالتالي ستختلف التفاصيل من موقف لآخر فكما أن لكل امرئ جملة لكن كل وجه يختلف عن الآخر فكل ذلك يختلف الصورة النهائية المفصلة للنموذج من موقف لآخر .

وقد ميز "بيو شامب" Beauchamp بين الصيغة Paradigm، والنموذج Model، فالأول يشير إلى: إطار مشتق من مجاله الأصلي، وبالتالي يستخدم في مجال مختلف، أما الثاني فيعد تمثيلاً لمجموعة من الأحداث تطورت حولها وعنها نظرية ما. (١١: ٢٥)

وانطلاقاً من المعنى الثاني يمكن القول: "إن النموذج هو: شكل تخطيطي تمثل عليه الأحداث أو الوقائع، والعلاقات بينها، وذلك بصورة محكمة بغرض المساعدة في تفسير تلك الأحداث أو الوقائع غير المفهومة". (١٦٨ - ٨٩: ٦)

وغالباً ما يعبر عن الإجراءات التي تتبعها عند استخدام مدخل النظم في صورة نماذج Models، والمتبع للأدب التربوي المتعلق بمدخل النظم يلحظ أن هناك نماذج عديدة تختلف في أحجامها وأشكالها والمفاهيم المستخدمة فيها . ويلاحظ أن هذه النماذج يمكن أن تصنف من حيث المستوى الذي تستخدم عنده إلى مستويين

هما المستوى المصغر Micro level ، والمستوى المكبر Macro level ، وتستخدم نماذج المستوى الأول عندما نتعامل مع الدروس اليومية ، أو الوحدات الدراسية المصغرة ، بينما تستخدم نماذج المستوى الثاني عندما نتعامل مع المقررات الدراسية والمناهج ، ويمكن للمعلم بمفرده أن يستخدم أي نموذج على المستوى المصغر ، كما يمكنه أن يتبنى أي نموذج من النماذج المتوفرة عند هذا المستوى ، كما يمكنه أن يضع نموذجاً الخاص .

لما النماذج التي تستخدم على المستوى المكبر فتحتاج إلى فريق يضم مجموعة من المتخصصين (٦: ١٨) .

وسنعرض فيما يلي شرحاً لتسعة من نماذج التدريس تمثل أشهر تلك النماذج سواء على المستوى العربي والذي يمثل أربعة نماذج لمنظومات التدريس أو على المستوى الأجنبي والذي يمثل خمسة نماذج ، وهذه النماذج هي :

- ١- نموذج منظومة التدريس عند " حمدان " (١٩٨٦)
- ٢- نموذج منظومة التدريس عند " جابر عبد الحميد ورفيقاه " (١٩٨٩)
- ٣- نموذج منظومة التدريس عند " علي عبد المنعم " (١٩٨٩)
- ٤- نموذج منظومة التدريس عند " دروزه " (١٩٩٤)
- ٥- نموذج منظومة التدريس عند " ونج ورولسون " Wong & Roulerston (1974).
- ٦- نموذج منظومة التدريس عند " أرمسترونج ودينتون وسافاج " , Armstrong , Denton & Savage (1978).
- ٧- نموذج منظومة التدريس عند " جيرلاش وإيلي " Gerlach & Ely (1980).
- ٨- نموذج منظومة التدريس عند " كلارك وستار " Clark & Starr (1981).
- ٩- نموذج منظومة التدريس عند " ديك وكاري " Dick & Cary (1990).

ثم نقدم تحليلاً نقاداً للنماذج منظومات التدريس السابقة وصولاً إلى تبيان الحاجة إلى تطوير نموذج لتصميم التدريس ، ننبه بتحليل مختصر لمكونات ذلك النموذج وهو ما منفصله تفصيلاً في الأبواب والفصول التي ينتهي بها هذا الكتاب .

النموذج الأول : نموذج لمنظومة التدريس عند " حمدان " (١٩٨٦)

يتكون نظام التدريس الذي طوره " حمدان " من ثلاث مكونات متتابعة وهي تدخلات التدريس وعملياته ومخرجاته (بالإضافة إلى التغذية الراجعة) وتحتوي كل منها على عدد من العمليات علي النحو التالي : (١١ : ٣٥)

أولاً : تدخلات التدريس :

وهي تمثل مجمل المتغيرات والمؤثرات التي تكون معاً للتدريس بكل ما يتصف به من عمليات ومخرجات . وتبدو العوامل التدريسية (أو المدخلات) علي النحو التالي :

- ١- **المعلم** ، وما يتصف به من خصائص نفسية وشخصية وجسمية ومؤهلات وظيفية وميول نحو التربية والعلم والمتعلمين وخلفية اجتماعية واقتصادية .
- ٢- **الطلاب** ، وما يتصف به من خصائص نفسية وشخصية وجسمية وعقلية .
- ٣- **المنهج** ، وما يتصف به من مكونات (أهداف ومعارف وأنشطة تربوية وتقييم) ، ومدى تمثيل هذه المكونات لحاجات ورغبات الطلاب الذاتية والنفسية والتربوية ، ومدى مناسبة من حيث الطول والمتطلبات للوقت المتوفر للتدريس والتسهيلات والموارد الوسائل والخدمات للمساعدة .
- ٤- **البيئة الصفية** ، وما تتصف به من سعة ومكونات وأثاث وتجهيزات ووسائل تنظيمية / إدارية ، وإضاءة ، وتهوية ، ونظافة عامة .
- ٥- **البيئة المدرسية** ، وتضم كافة التسهيلات التنظيمية والترفيهية والإدارية المكونة للمدرسة كمؤسسة تربوية اجتماعية .

٦- البيئة الاجتماعية العلمية ، وتعني المجتمع الواسع وما يتصف به من فلسفة وأهداف تربوية . وأنظمة أسرية واجتماعية واقتصادية وإدارية وفكرية ، وما ينتج عن ذلك من دعم للتكوين .

٧- جماعة الأقران (الزملاء بالمدرسة) ، وما يتصفون به من هويات ، وميول ، ونكاء علم ، وخصائص نفسية وجسمية .

٨- الإداريون ، وما يتصفون به من مؤهلات وظيفية وخبرات فنية .

٩- المولد والوسائل والخدمات المساعدة للتكرير ، وما تصف به من تنوع واتصال بالمقررات الدراسية .

ثانياً : عمليات التكرير .

ونتم على مرحلتين هما المرحلة التحضيرية والمرحلة التنفيذية وذلك على النحو التالي :

أ - عمليات التدريس التحضيرية .

وهي المهام التمهيدية للتكريس التي يتم فيها الإعداد والتخطيط والاختيار الدقيق للمواد والإجراءات التعليمية ، والتعرف كذلك على طبيعة العملية التدريسية وتتمسك مجرياتها التربوية والنفسية وتحدث تلك العمليات عادة خارج الغرفة الدراسية ، وهي تتبوأ في طبيعتها ، وتشمل المهام التالية :

١- صياغة الأهداف السلوكية للتدريس: والأهداف السلوكية عبارة عن جمل واضحة للغة تصف بإنجاز نوع المهارة أو القدرة أو السلوك الذي سيحققه الطالب بعد عملية التدريس. وهي تشكل الأساس الذي تنظم وتبنى عليه عملية التدريس محتوى وتطبيقاً .

٢- **تعليم ما قبل التدريس:** وهو نمط من التقييم يمكن للمعلم به تحديد مستوى معرفة الطلاب للمعارف، وتمكنهم من المهارات والقدرات الأولية اللازمة لتعلم المعارف والمهارات الخاصة بمعاريف التدريس الحالية، والمتصلة

بـالأهداف السلوكية للتدريس ، والتي يمكن على ضوءها توجيه عملية التدريس بحيث تراعي تلك الخلفيات .

٣- تخطيط عملية التدريس : وفيها يقترح المعلم خطة مبدئية لعملية التدريس المقبلة يحدد فيه ما يلي :

- المعلومات المنهجية : (المحتوي المعرفي) الذي سيتعلمه الطلاب .
- أنشطة التعلم : وهي الأنشطة التربوية التي يقوم بها المعلم لتوجيه وتكوين المهارات الجديدة لدى الطلاب ، وتتمثل عادة في طرق ووسائل التعلم .
- أنشطة التعلم : وهي الأنشطة التربوية التي يقوم بها الطلاب أنفسهم لكسب المهارات الجديدة ، مثل المناقشة الصفية والتمارين النظرية والصالية والواجبات المنزلية .
- إجراءات التحفيز : وهي الأنشطة التي سيقوم بها المعلم أو الطلاب أنفسهم بغرض ترغيب الآخرين في التعلم وتشويقهم إياه .
- إجراءات تعديل السلوك الصفية والتي ترمي للمحافظة على نظم الفصل .

٤- تحضير وضبط البيئة الصفية : وفيها يتولى المعلم تهيئة الغرفة الدراسية وإعدادها بصيغ ملاية مناسبة ومشجعة للتعلم والتعلم ، إضافة إلى تنظيم مقاعد للطلاب والتحكم في التهوية والإضاءة ، وإعداد السبورة وما يلزم من طباشير .

ب - عمليات التدريس التنفيذية :

يستعمل المعلم في هذه المرحلة معظم المعلومات والمبادئ والوسائل التي اقترحها في مرحلة التحضير ، كما يقوم بمعالجة المشكلات الصفية والمحافظة على نظام الفصل كلما دعت الحاجة لذلك . ومن أمثلة العمليات التنفيذية .

- تحضير الطلاب وتهيئتهم نفسياً وإدراكياً للتعلم .
- استعمال أنشطة التعلم والتعلم .

- استكمال الأنشطة الإضافية المناسبة .
 - توجيه الطلاب وضبطهم ، وإدارة الفصل .
 - توظيف الخدمات المساعدة من إدارة وقت ، وجدول ، وعلمين ، ومكتبة ، وقاعات خلصة ، ولوحات ، وآلات .
 - تقييم تعلم الطلاب أثناء التدريس وعند إنهائه .
- ثالثاً : مخرجات التدريس (أو نواتجه) .

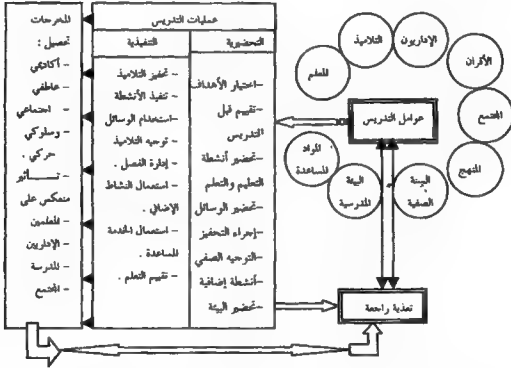
تتمثل نواتج عملية التدريس في أحداث التعلم بمختلف أشكاله ، سواء قصداً لإحداث تغيرات معرفية ، أو عاطفية ، أو اجتماعية ، أو حركية لدى المتعلمين ، بالإضافة إلي ما يصحبه من نواتج وتأثيرات جانبية منعكسة على المعلمين وبينتهم المدرسية والمجتمع المحلي ككل .

وبالرغم من أن المعلم يقوم بصورة تلقائية ومستمرة بتقييم مدى تقدم طلابه والتعرف على الصعوبات والمشاكل التي تواجههم أثناء التعلم ، وتوجيه تدريسه على هذا الأساس ، إلا أن التقييم الرسمي لمخرجات التدريس يأتي في الخلق بعد انتهاء المرحلة التنفيذية للتعليم ، أو عند اختتام موضوع أو وحدة دراسية ، أو في نهاية الفصل العام الدراسي ، وعليه نصف مثل هذا التقييم عادة بتقييم ما بعد التعلم .

والفائدة الرئيسية لتي يجنيها المعلم من هذا التقييم هي كشف مدى تأثير تدريسه على تعلم الطلاب ، وتحديد نقاط الضعف والقوة فيه ، مما يقود إلى تصحيحه وتوجيهه فيما بعد ليستجيب بدرجة أعلا أكثر لحاجاتهم ورغباتهم .

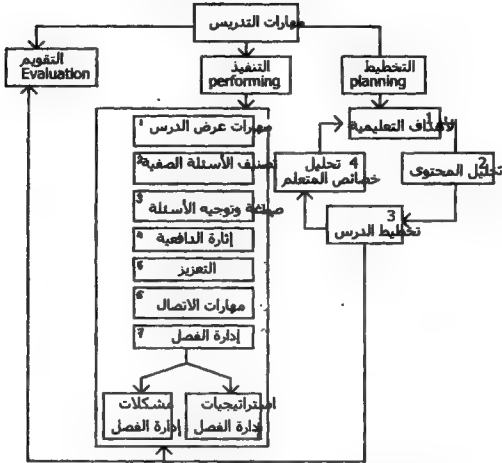
ويتمثل نتائج التدريس أو مخرجاته في كل من التحصيل الأكاديمي أو المعرفي ، والتحصيل العاطفي أو الشعوري والتحصيل الاجتماعي المتمثل في العادات والقيم الاجتماعية ، والتحصيل السلوكي الحركي ، والتأثيرات المنعكسة على المعلمين ، والتأثيرات المنعكسة على الإداريين ، والتأثيرات المنعكسة على البيئة المدرسية ، والتأثيرات المنعكسة على البيئة الاجتماعية المحلية .

ويوضح شكل رقم (٤ - ٤) نموذج لمنظومة التدريس وفق تصور " حمدان " لعملية للتدريس .



شكل رقم (٤-٤) نموذج لمنظومة التدريس وفق تصور " حمدان " لعملية التدريس

النموذج الثاني : نموذج منظومة التدريس لجابر عبد الحميد ورفيقاه



شكل رقم (٤-٥) نموذج لمنظومة للتدريس وفق تصور كل من جابر عبد الحميد ، وزاهر والشيخ (١٩٨٩)

تحليل للنموذج الأول :

في هذا النموذج يُنظر إلى التدريس على أنه يتكون من ثلاث مهارات هي: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، وكل مهارة تتضمن عدداً من المهارات الفرعية ، وذلك على النحو المبين بشكل رقم (٤-٥) . وفيما يلي وصف لتلك المهارات.^(٧)

أولاً : التخطيط :

للتخطيط دور مهم في عملية التدريس ويتمثل هذا الدور في كونه بوجه محتوى للتعليم وجميع الإمكانيات المتاحة إلى تحقيق الأهداف دون إهدار للوقت أو الجهد الساجم عن ترك الأمور للصدفة، كما أنه يجعل عملية التعلم ذاتها متممة

للطلاب. وذلك المتعة ناجمة من المواصلة بين ما يقدم لهم، وحاجاتهم وخصائصهم، فالخطيب الجيد يعطي المعلم الوعي والدراية بعناصر الموقف التدريسي ويساعده على التحكم فيها.

وقد أوضح ذلك النموذج أن مهارة التخطيط تتضمن عدداً من المهارات الفرعية التي يجب أن تتوفر في المعلم حتى يتمكن من التخطيط الجيد وهي:

١ - الأهداف التعليمية :

الهدف هو المعيار الذي يقبل من خلاله أداء المتعلم بعد مروره بالخبرات المقدمة له، وهو كذلك وصف للتغير المتوقع حدوثه في سلوك المتعلم، وترجع أهمية الأهداف إلى أنها: تساعد في اختيار الخبرات التعليمية، وتحدد أوجه النشاط المختلفة ومعايير الأداء المقبول، كما تحدد مستويات مختلفة لما ينبغي أن يعلم.

٢ - تحليل المحتوى :

ويقصد به استخلاص جوانب التعلم المتضمنة في أحد الدروس وتشمل: الجوانب المعرفية؛ مثل: المفاهيم والحقائق والمعلومات والقوانين والتصميمات، والجوانب الوجدانية؛ مثل : القيم والاتجاهات، والجوانب المهارية؛ وهي: المهارات التي يمكن إكسابها المتعلمين.

٣ - تخطيط الدرس :

تبدأ تلك العملية عندما يفكر المعلم فيما سيرسه، وكيف يدرسه ؟ ولكي يخطط المعلم لدرسه تخطيطاً جيداً ينبغي أن يكون قادراً على صياغة أهداف درسه صياغة سلوكية واضحة، وتحديد خصائص تلاميذه، ومعرفة احتياجاتهم وقدراتهم، وتحليل محتوى المادة الدراسية أو محتوى الدرس، واختيار أفضل تتابع لتقديمه للتلميذ. ومن كل هذا يخرج المعلم بخطة واضحة لدرسه يسترشد بها أثناء تنفيذه.

٤ - تحليل خصائص المتعلم :

ويتضمن ذلك معرفة المعلم بالوضع التعليمي الذي يكون عليه المتعلمون قبل الشروع في الصمي لبلوغ الأهداف المخططة، وكذا معرفة متغيرات الشخصية لدى المتعلم. ويشمل كذلك المستوى الاجتماعي للمرأة، ومرحلة النمو، والاستعداد للتعلم، والسلوك اللغوي للتلميذ، والمستوى الثقافي، والميول، والاتجاهات، والاهتمامات التي توجد لدى المتعلم.

ثانياً : التنفيذ :

ترتبط عملية التنفيذ ارتباطاً وثيقاً بعملية التخطيط، ويتوقف نجاحها بدرجة كبيرة - على جودة الخطة الموضوعية للدرس، فالمعلم حين ينفذ الدرس يخرج تصويره الذي وضعه في تخطيطه من طور السكون المائل في كراسة إعداد الدروس إلى طور الحركة، والتفاعل المائل فيما يمارسه من إجراءات - داخل الفصل - لتنفيذ هذا التصور بهدف تحقيق ما وضعه من أهداف للدرس.

وقد أشار هذا النموذج إلى أن التنفيذ يتضمن عدداً من المهارات؛ وهي:

١ - مهارات عرض الدرس :

وتشمل عدداً من المهارات الفرعية؛ منها: التهيئة، وتوزيع المثيرات، والتعلق والتعزيز، وهذه المهارات تعد متطلبات أساسية للمعلم ينبغي أن يكون قادراً على ممارستها حتى يتمكن من عرض درسه بطريقة شاققة وجذابة.

٢ - تصنيف الأسئلة الصفية :

مما لا شك فيه أن عملية التعليم هي عملية اتصال بين طرفين هما: المعلم والمتعلم، ولذلك فمن المنطقي أن يكون الاتصال في اتجاهين ولا يقتصر على اتجاه واحد. وهذا يستلزم اشتراك التلميذ بلإيجابية في مختلف المناشط داخل حجرة الدراسة؛ فيناقش ويدلي برأيه ويفكر ويستنتج وينقد، وما إلى ذلك. ويختلف التلاميذ في هذا الاشتراك كل حسب استعداده، ولذلك فلا بد أن ينوع المعلم في استخدام

الأسئلة طبقاً لمستويات التلاميذ المختلفة، فالتصنيف يعطي التقسيم على حسب المستوى العقلي "تصنيف بلوم".

٣ - صياغة الأسئلة وتوجيهها:

إن مهارة صياغة الأسئلة وتوجيهها من أهم مهارات الاتصال بين المعلم والتلاميذ. فمن طريق الأسئلة يمكن إثارة انتباه التلاميذ ومعرفة خلفيتهم المعرفية قبل البدء في تدريس موضوع معين، وذلك لمعرفة مدى إلمامهم بالمتطلبات الأولية اللازمة لهذا الموضوع، أو تقويم استيعابهم للدرس كله، أو تدريسهم على ممارسة عمليات مختلفة للتفكير.

فالصياغة هي : فن إلقاء المعلم السؤال، وكذلك فن تلقي الإجابة، ويتمثل فن إلقاء السؤال في: طريقة الإلقاء، وحركة العينين، وحركة الجسم، وغير ذلك من إشارات. ويتمثل فن تلقي الإجابة في كيفية الإنصات للتلميذ أثناء التحدث، وعدم إهمال إجابته، وتوجيه نفس السؤال لتلميذ آخر.

٤ - إثارة الدافعية :

وهي : حالة داخلية في الفرد تستثير سلوكه، وتعمل على توجيهه نحو تحقيق هدف معين. ويمكن للمعلم إثارة الدافعية لدى تلاميذه عن طريق: تعزيز الإسهامات الإيجابية في المناشط التعليمية. فضلاً عن الممكن أن يقوم المعلم بالإشارة بجهود تلميذ معين حتى يستثير دافعية باقي التلاميذ.

٥ - التعزيز :

هو حدث معين يتخذ شكل القول أو الفعل أو الرمز من شأنه أن يقوي نمطاً سلوكياً معيناً، ويزيد من احتمال تكراره. فالاستجابة التي يجري تعزيزها تكون أكثر قابلية للتكرار من تلك التي لا تعزز. والإنسان بطبعه يميل ويسعى للحصول على الاعتراف بما يصدره من استجابات وأنماط مختلفة للسلوك في المواقف التفاعلية التي يتعرض لها، أو يجد نفسه فيها.

٦ - مهارات الاتصال :

وهي بشكل عام تشمل كل ما يقال أو يكتب أو يقرأ، وكل ما يحدث من حركات أو أفعال أو إيماءات، أو أصوات تعزز التعلون والتفاعل بين المشتركين، أو تبرر عن عدم الرضا أو الغضب أو إحباط الفؤور.

٧ - إدارة الفصل :

وهي عنصر مهم جداً؛ لأن أي جهد للمعلم أن يؤتي ثماره وإن يحقق المعلم به هدفاً من أهدافه إذا كان غير قادر على إدارة فصله، وتهيئة جو مساعد على بذل الجهد الهادف، ويساعد المتعلم على التعلم. ويمكن النظر إلى إدارة الفصل على أنها: صاية تتسق الجهود الفردية والجماعية للتلاميذ للتمكن من تحقيق الأهداف المتوالمة. ولإدارة الفصل استراتيجيات ومشكلات .

• أما استراتيجيات إدارة الفصل :

فتتمثل في: كيفية ترتيب مقاعد للتلاميذ، وطريقة جلوسهم، وكيفية التامل معهم وتنفيذ التجارب والتعامل مع المتأخرين في التحصيل، كذلك: توقف المعلم مثلاً عن الكلام والحركة بصورة مفاجئة لجذب انتباه المتعلمين عندما تكتب الفؤوضي بينهم، كذلك توجيه سؤال للطالب غير المنتبه أثناء شرح ذكره اسم الطالب باعتبار المسؤول موجهاً له بالذات، أو مثلاً يكتب المعلم على السبورة دون أن يسطى ظهره للتلاميذ ويوزع نظراته في جميع الاتجاهات.

• أما مشكلات إدارة الفصل :

فتتمثل في نوعين من المشكلات: مشكلات تنظيمية، وأخرى إدارية، وذلك لأن للتدريس يتكون من بعدين: التنظيم، والإدارة. وتتطلب المشكلات الإدارية حلولاً إدارية؛ حيث إن الإدارة الفعالة للفصل تعتمد اعتماداً كبيراً على قدرة المعلم على تحديد نوع المشكلة، ويلتالي القدرة على التصرف بناءً على هذا التحديد، ومشكلات إدارة الفصل عديدة؛ منها على سبيل المثال لا الحصر: الإكطواء، والإحباط عند بعض التلاميذ.

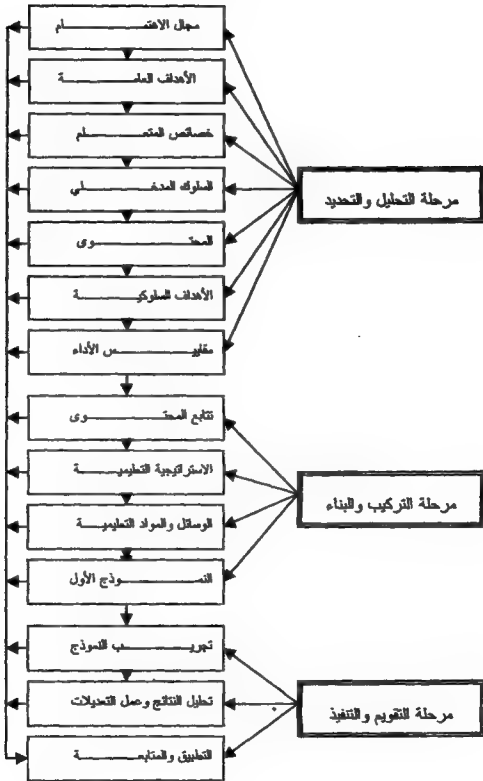
ثلاثاً : التقييم :

عملية التقييم عملية مهمة ومستمرة، فهي وسيلة واستراتيجية في وقت واحد، وهي وسيلة لمعرفة فاعلية العملية التعليمية من جهة، وهي في الوقت نفسه استراتيجية علمية تساعد على التغيير التربوي. فعملية التقييم عملية شاملة تساعد في التعرف على مدى تحصيل الطلاب، وكذلك معرفة نقاط الضعف والقوة في العملية التعليمية بعناصرها المختلفة، كما أن نواتج العملية التقييمية توفر حوافز للأفراد تساعد على تحسين أدائهم. وعلى الرغم من أهمية عملية التقييم، فإن هذا النموذج لم يشر إلى أنواع التقييم أو أسس التقييم أو مصادر وأدوات التقييم المختلفة وكذلك أوجه التقييم المختلفة التي تناسب أوجه التعلم المختلفة. فإن عملية التقييم يجب أن تغطي عمليات التدريس نفسها، كما يجب أن تغطي العناصر التي تمكن المعلم من أداء واجبه.

النموذج الثالث: نموذج منظومة التدريس لـ علي عبد المنعم (١٩٨٩)

ينتمي نموذج علي عبد المنعم (١٩٨٩) إلى فئة النماذج التي تركز على عمليات التدريس التي تحدث داخل حجرة الدراسة Classroom Focus، وهو ليس بالنموذج خطي بمعنى أن المصمم (المعلم) ليس ملزماً بتناول الخطوات التي تشملها كل مرحلة من مراحل النموذج بترتيب محدد مقيد، بل يستطيع أن يبدأ في ضوء ما تسمح به ظروف الموقف، كما يستطيع الرجوع إلى الخطوات أو المراحل السابقة طبقاً للتخية الراجعة التي يتلقاها.

ويوضح شكل رقم (٤-٦) تلك المراحل وهي : (١٠٧-١١٧)



شكل رقم (٤ - ٦) نموذج للتصميم المنهجي على المستوى المصغر

أولاً : مرحلة التحديد / التحليل Identification / Analysis Stage

وتشمل هذه المرحلة على عدة إجراءات تمثل نواتجها في مجموعها مدخلات النظام ، وتتضمن : تحديد مجال الاهتمام ، الأهداف العامة ، خصائص المتعلم ، السلوك المدخلي ، تحليل المحتوى ، الأهداف السلوكية ، أدوات التقويم .

١- تحديد مجال الاهتمام .

إنها البداية المنطقية ، حيث يقوم المصمم بتحديد مجال اهتمام ما يرتبط بمشكلة تعليمية ، وقد يتوصل إلى ذلك من خلال مؤشرات عديدة يجمعها من مصادر ذات صلة بمجال الاهتمام ، وقد توافد هذه المؤشرات في مجموعها أعراض مشكلة ترتبط بموضوع دراسي معين ، الأمر الذي يؤدي إلى تحديد موضوع الوحدة ، ويشترط أن يكون هذا الموضوع محدداً بصورة دقيقة .

٢- تحديد الأهداف العامة

ويتوصل المصمم إلى هذه الأهداف من خلال معرفته باحتياجات المقرر الذي يتولى تدريسه ؛ أو وفقاً لتصورات لجان المناهج أو من خلال خبرته ببعض صعوبات التعلم المرتبطة بموضوع الوحدة . وعادة ما تصاغ هذه الأهداف في صورة عامة لكي تركز جهود المصمم منذ البداية في اتجاه محدد .

٣- تحليل خصائص المتعلم

وفي هذه الحالة يقوم المصمم بتحديد أهم الخصائص الفردية للتعلم والخصائص المشتركة للتعلمين أمثاله ، وهنا : لابد من مراعاة التوازن بين عمومية الوحدة لتناسب الخصائص المشتركة ، وخصوصيتها لتناسب الخصائص والحاجات الفردية . وقد يولج المصمم بعض الصعوبات عندما يحاول تحديد الخصائص الفردية للتعلم . وقد يكون الأمر سهلاً عند تحديد الخصائص المشتركة . وتتمثل الخصائص المشتركة في مستوى النمو العقلي ، المستوى الاجتماعي ، العمر الزمني ، المستوى

الدراسي ، وترتبط الخصائص الفردية بأسلوب التفضيل المعرفي، القدرة على التركيز ومدى الانتباه ، مستوى الدافعية ، درجة الاعتمادية والاستقلالية وغيرها من الجوانب النفسية والفسولوجية التي تلعب عند تصميم المواد التعليمية وتحديد الأنشطة والخبرات التعليمية .

٤- تحديد السلوك المدخلى

ويشير السلوك المدخلى إلى المتطلبات السابقة Prerequisites اللازمة لبدء دراسة موضوع الوحدة . ويحدد السلوك المدخلى من خلال اختبار خالص قد يأخذ أشكالاً محددة تتوقف على طبيعة موضوع الوحدة ، فقد يأخذ نمط الورقة والقلم في حالة التركيز على جوانب معرفية ، وقد يكون في صورة أداء عملي إذا كان الموضوع متعلقاً بتعلم مهارات حركية ، وتجدر الإشارة إلى أن السلوك المدخلى يتطابق بالخبرات السابقة التي يأتي بها المتعلم إلى موقف التعلم الجديد واللازمة لبدء دراسة الوحدة .

٥- تحليل المحتوى

وهنا يلزم تحديد مفردات المحتوى التي تغطي الأهداف العلمية للوحدة ، وعلى المصمم أن يقوم بمعرفة ما في محتوى الوحدة من معرفة واتجاهات ومهارات ثم يقوم بعزلها وتحليل كل منها إلى مكوناته الفرعية ، وهناك طرق عديدة لتحليل المحتوى تختلف باختلاف نوعه .

ففي حالة المحتوى المعرفي يمكن للمصمم أن يستخدم التحليل الهرمي Hierarchical Analysis والذي يتضمن تحليل مفردات المحتوى في بعدين هما : بعد المضمون وبعد السلوك ، ويشير البعد الأول إلى نوع المحتوى المراد تعلمه (حقائق ، مفاهيم ، قوانين) ، بينما يشير البعد الثاني إلى العمليات العقلية اللازمة لتعلم المضمون . وتسير عملية التحليل من أعلى إلى أسفل ، وعلى المصمم أن ي طرح السؤال التالي في كل خطوة من خطوات التحليل : ما الذي ينبغي على الطالب أن يتعلمه مسبقاً حتى يمكنه بالفعل قدر من التعلم أن يتعلم المحتوى الجديد .

ويطلب الجانب المهاري الحركي استخدام نوع معين من التحليل
يسمى تحليل المهارة Skill Analysis حيث يتوصل المصمم إلى سلسلة
من الخطوات أو الإجراءات التي ينبغي تعلمها في تتابع معين حتى يتحقق
الهدف .

أما محتوى الجانب الوجداني فقد يمثل صعوبة يواجهها المصمم
حيث لا توجد أساليب واضحة محددة تساعد في التوصل بحلول التحليل ،
ويمكن للمصمم أن يحدد الجوانب المعرفية والأدائية اللازمة لتغيير الاتجاه،
ولأن يحدد أساليب إنلهاها وتعزيزها .

٦- صياغة الأهداف في صورة سلوكية

وهنا يقوم المصمم بترجمة الأهداف العامة إلى مجموعة من
الأهداف السلوكية وذلك حتى يتمكن من :

- ☐ تحديد الخبرات التعليمية .
- ☐ تنظيم تتابع المحتوى .
- ☐ وضع معايير التقويم .
- ☐ توجيه نشاط تعلم الطالب .

ويجب أن تشمل صياغة كل هدف على وصف السلوك المتوقع
من المتعلم في نهاية دراسة الوحدة بصورة قابلة للملاحظة والقياس ،
وعلى تحديد الشروط أو الظروف التي يظهر في ظلها السلوك المتوقع .

كما يجب أن تشير الصياغة إلى معايير ومستوى الأداء المقبول ،
ومن الأهمية بمكان أن تصاغ الأهداف في هذه المرحلة في صورة نشاط
يسبق به المتعلم أو المعلم ، حيث ينبغي أن يفصل المصمم بين النشاط
والنتيجة النهائية .

كما ينبغي عدم إغفال صياغة الأهداف من وجهة نظر السلوك
الذي سيطراً على المتعلم في نهاية موقف التعلم ، وعليه يمكن للمصمم أن
يعتمد على الصيغة المعرفية A , B , C , D عند كتابة الأهداف وهي

التي تحدد المكونات الأساسية للهدف التعليمي حيث تشير الحروف إلى المكونات الأربعة التالية :

A → Audience	الدارس □
B → Behavior	السلوك □
C → Conditions	الشروط □
D → Degree	الدرجة (المعيار) □

وتجدر الإشارة إلى ضرورة قيام المصمم بصياغة أهداف ترتبط بالمجالات المعرفية والوجدانية والحركية ، وأن تتناول مستويات عليا في كل مجال ، وذلك حسب طبيعة موضوع الوحدة أو الدرس .

٧- وضع مقاييس الأداء

تشير مقاييس الأداء إلى أدوات التقويم / الاختبارات التي يمكن أن تستخدم قبل وفي أثناء وبعد دراسة الوحدة ، ويلاحظ أن بنود هذه الاختبارات يجب أن ترتبط ارتباطاً مباشراً بأهداف الوحدة ، كما يجب أن تغطي جميع أهداف الوحدة وخاصة الاختبار البعدي الذي يقدم للطلاب عندما ينتهي من دراسة الوحدة . كما يجب أن يقوم المصمم بإعداد اختبار السلوك المنحلي الذي يرتبط بالمتطلبات السابقة .

ثانياً : مرحلة التركيب/ البناء Synthesis / Development Stage

وفيما يلي يتم تصميم الأنشطة التعليمية والخبرات التي تساعد على تحقيق الأهداف السابق تحديدها ، كما يتم اختيار استراتيجيات التعليم وما تشتمل عليه من عناصر مختلفة ، وهنا أيضاً يأتي دور اختيار الوسائل والمواد التعليمية واتخاذ إجراءات تدبيرها وإنتاجها .

١- تنظيم تتابع (تسلسل) المحتوى

هناك طرق عديدة جديدة لتنظيم تتابع المحتوى يمكن استخدامها بالإضافة إلى الطرق المعروفة التي يلجأ إليها مصمموا التعليم مثل : الانتقال من المصنوع إلى المجرد ، أو من الجزء إلى الكل والعكس ،

كما يمكن التقدم في العرض من المعروف إلى المادة الجديدة المتعلمة ، أو استخدام التسلسل الزمني .

ومن الطرق الجديدة التي يمكن استخدامها من أجل تنظيم المتابع ما هو معروف باسم الترتيب الهرمي ، وفيه ترتب الأنواع المختلفة من التعلم بدءاً من أبسطها وهو التعلم الإرشادي Signal Learning وانتهاءً بكتبتها تعقيداً وهو حل المشكلات Problem Solving ، ويعتمد هذا الترتيب على تصور مؤداه أن التمكن من السلوك والمحتوى في المستوى الأدنى من الهرم ضروري لتعلم السلوك والمحتوى المتقدم في التصنيف ، فتعلم الحقائق ضروري لتعلم المفاهيم ، وهي بدورها ضرورية لتعلم المبادئ ، وهكذا . وتجدر الإشارة هنا إلى أن الاتجاهات الجديدة لتنظيم متابع المستوى تؤكد على السلوك المصاحب للمحتوى وليس المحتوى نفسه ، فالمحتوى هنا وسيلة لتحقيق السلوك المنصوص عليه في الأهداف .

٢- اختيار الاستراتيجية التعليمية

لا توجد استراتيجية تعليمية مثلى Optimal تصلح في جميع المواقف فكل موقف استراتيجي ، والذي يساعد على اختيار الاستراتيجية المناسبة هو الإجراءات السابقة والنواتج التي نحصل عليها .

وعلى الرغم من ذلك توجد مجموعة من العناصر الأساسية تشكل في مجموعها الاستراتيجية التعليمية ، وعلى المصمم أن يتعامل معها في ضوء طبيعة الموقف التعليمي الذي يقوم بتصميمه . وقيل أن نوضح هذه العناصر تجدر الإشارة إلى أن أي استراتيجية تعليمية ينبغي أن تتيح للفرص التالية :

- التفاعل في مجموعة كبيرة .
- التفاعل في مجموعة صغيرة .
- مواقف دراسة مستقلة .

وتحدد العناصر الأساسية التالية بصورة تسهم في توفير أنماط وظروف التعلم والتفاعل في الحالات الثلاث السابقة .

١ - الأنشطة القبلية : Pre – instructional Activities

وهي تستخدم لإثارة دافعية الطلاب وتهيئة بنيتهم المعرفية في بداية موقف التعلم ، ويمكن للمصمم أن يختار من بين الأساليب المعروفة لتحقيق هذا الغرض مثل تقديم المبررات ، الاختبار القبلي ، للتعريف بالأهداف ، لقراءات الأولية وغيرها .

ب - طرق التقديم : Delivery Methods

وهنا يحدد المصمم طرق تقديم وعرض المعلومات والإرشادات للطلاب ويمكنه أن يختار من بين الطرق الشفهية ، أو استخدام المواد المطبوعة ، أو المسجلة صوتياً أو استخدام تشكيلة من الوسائل .

ج - تحديد أوجه مشاركة الطلبة : Student Participation

ويتضمن ذلك تحديد الأنشطة التي يمكن أن تزيد من فرص مشاركة الطلبة وتحديد الأنشطة المصاحبة ، وفرص التدريب والممارسة وطبيعة التذخبة للمرتدة وتوقيتها .

د - الاختبارات :

وهنا يحدد المصمم الاختبارات المختلفة التي ستقدم للطلاب وتوقيت تقديمها ، كما يحدد طرق تقديمها وكيفية الاستفادة من المعلومات التي تنتج عنها .

هـ - المتابعة : Follow-up

وهي ترتبط بالأنشطة الإثرائية والملاحية التي يمكن تقديمها للطلاب بعد الانتهاء من الاختبار البعدي الذي يتم عند الانتهاء من دراسة الوحدة .

٣- اختيار الوسائل والمواد التعليمية

إن تنفيذ الاستراتيجية التعليمية يتطلب اختيار واستخدام أفضل الوسائل والمواد التعليمية وصولاً لتحقيق الأهداف ، ونظراً لوجود تشكيلة من الوسائل والمواد التعليمية فإن المشكلة التي تواجه المصمم هي كيفية الاختيار المناسب للوسائل والمواد التعليمية ، ويمكن الاسترشاد ببعض المعايير العامة التي ترتبط بالأهداف وظروف البيئة وطبيعة المحتوى .

وقد يفيد في هذه الحالة مراعاة ما يلي :

- ☞ التعرف على الوسائل والمواد التعليمية المتوفرة أو التي يمكن توفيرها عن طريق الاستعارة أو الشراء ، وتلك التي يمكن إنتاجها بالإمكانات المادية والبشرية المتاحة .
- ☞ معرفة خصائص كل وسيلة ومميزات وحدود استخدامها .
- ☞ تحديد دور كل وسيلة يمكن استخدامها ؛ بما في ذلك دور المدرس ضمن إطار الاستراتيجية التي تم تحديدها .

٤- بناء النموذج الأولي : Prototype

وهذه هي خطوة التنفيذ والإنتاج ، ومنها نحصل على النظم المبدئي الجديد في صورته الأولية ، حيث يتم وضع نواتج الخطوات السابقة في صورة متكاملة استعداداً لتجريبها .

ثالثاً : مرحلة التقويم والتنفيذ :

Evaluation and Implementation Stage

وفيها يتم تجريب النموذج الأولي (الوحدة في صورتها الأولية) وتحليل النتائج التي نحصل عليها تمهيداً لتحديد التعديلات .

١- تجريب النموذج الأولي :

وهنا يتعامل المصمم مع مستويين :

- عرض الوحدة على معلم / مصمم آخر للحكم عليها واقتراح التعديلات المناسبة .
 - تجريب الوحدة على مجموعة من الطلاب لبيان مدى فعاليتها وتعين نقاط الضعف فيها .
- وعلى مستوى يتيح للمصمم نوعية مختلفة من التغذية الراجعة .
وهنا يجب أن يقوم المصمم بملاحظة جميع الأمور المرتبطة بالتنفيذ ،
ويدون الملاحظات عن التعديلات اللازمة سواء في الأهداف أو الاختبارات
أو للمواد التعليمية .

٢- تحليل النتائج / إجراء التعديلات

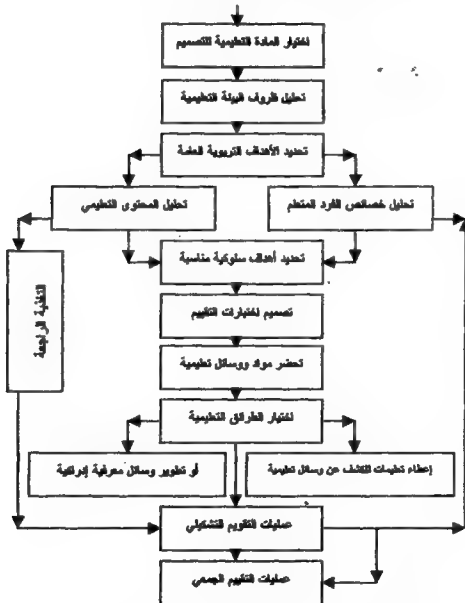
ومن خلال البيانات التي نحصل عليها يتم التوصل إلى تحديد جوانب التعديلات الضرورية . والتعديل قد يتطلب إعادة صياغة بعض الأهداف ، أو مراجعة مصادقية تحليل المحتوى ، أو مراجعة بعض عناصر الاستراتيجية التعليمية ، وقد يشمل التعديل إضافة مفردات تعليمية جديدة .

٣- للتطبيق والمتابعة

وهنا نقوم باستخدام الوحدة التعليمية الصغيرة فعلياً مع الطلاب الذين أعدت من أجلهم ، ويمكن اقتراح استخدام الوحدة من قبل معلمين آخرين ، وفي معظم الحالات قد تحتاج الوحدة من خلال عمليات المتابعة المستمرة - إلى إعادة النظر في بعض مكوناتها حتى بعد وضعها موضع التنفيذ .

النموذج الرابع : نموذج لمنظومة للتدريس عند دروزه (١٩٩٤)

طورت " دروزه " نموذجاً في تصميم التدريس يبدأ باختيار المادة التعليمية، ويتم هذا الاختيار في ضوء تحليل للقيم بتصميم للتدريس لكل من الظروف البيئية والأهداف التربوية العامة . ويركز هذا النموذج على دراسة ظروف البيئة التعليمية المحيطة وتحليلها قبل البدء بعملية التصميم ، ويوضح شكل رقم (٧-٤) هذا النموذج (١: ١٣-١٣٤) .



شكل رقم (٧ - ٤) نموذج دروزه (١٩٩٤) لمنظومة للتدريس

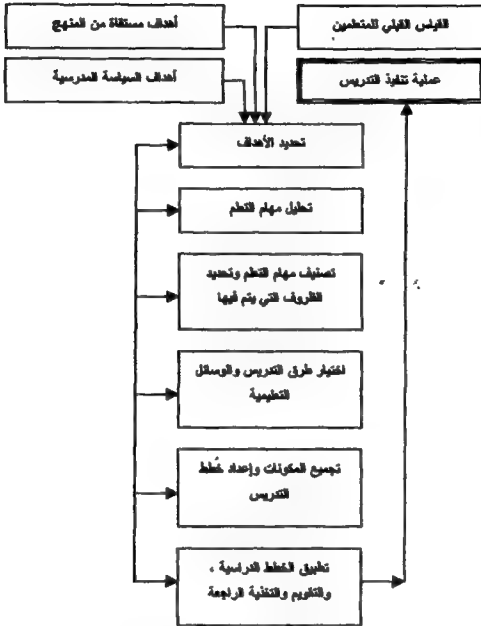
ويتم في هذا النموذج تحديد الأهداف السلوكية (الخاصة) بناء على تحليل خصائص المتعلم مع تحليل المحتوى التعليمي ؛ ولذا فإن يتم وفقهما تصميم اختبارات التقييم ، وتحضير المواد والوسائل التعليمية واختيار طرائق التعليم / التدريس .

وقد أضافت " دروزه " خطوة لهذا النموذج لم يسبق تناولها ضمن نماذج منظومات التدريس السابقة ، ألا وهي اختيار الاستراتيجية الإدراكية للمعرفة اللازمة للتعليم **Cognitive Strategy Activators** ، وقد طورت " دروزه " هذه الخطوة بمدة أسبوعاً بمدة مائة وخمسين بحثاً ودراسة تجريبية في موضوع استراتيجيات الإدراك المعرفية باللغة الإنجليزية وتلخيص نتائجها ، وهذه الخطوة تتطلب من مصمم التدريس تحديد النظام التعليمي الذي ستطلق منه الوسيلة المعرفية ، أمي الوسيلة التي يدها المصمم بنفسه ويقدمها جاهزة للمتعلم **Embedded Cognitive Strategy Activators** ، أم الوسيلة التي يطلب من التلميذ إعدادها بعد تلقيه لتعليمات أو تدريب خاص يرشده إلى كيفية القيام بذلك **Generative Cognitive Strategy Activators** .

ثم يأتي التقييم التشكيلي أو البنائي ليقيم مؤشرات عن تقدم المتعلم ونموه أثناء عملية التعلم ، والتي تقدم تغذية راجعة يعاد على ضوءها تعديل مكونات المنظومة ، ثم يأتي التقييم الجمعي أو الإجمالي **Summative** ليقيم مؤشراً حول كفاءة منظومة التدريس ككل .

النموذج الخامس: نموذج لمنظومة التدريس عند 'ونج و رولرسون'

قدم كل من ونج و رولرسون (Wong & Raulerson , 1974) نموذجاً لمنظومة التدريس ، يبدأ بتحديد الأهداف التدريسية وذلك في ضوء الأهداف العامة المستفادة من المنهج وكذا المستفادة من السياسة المدرسية ؛ ويتم تحديدها أيضاً على ضوء المعرفة القبلية للمتعلمين ، والتي يمثل قناعاتها ومعارفها محدداً مهماً ومداخل رئيسياً لتحديد الأهداف التدريسية وذلك وفق ما هو موضح بشكل رقم (٤-٨) (١١)



شكل رقم (٤ - ٨) نموذج "ونج وروانسون" (١٩٧٤) لتطوير منظومة التدريس

(Wong & Rankerson, 1974)

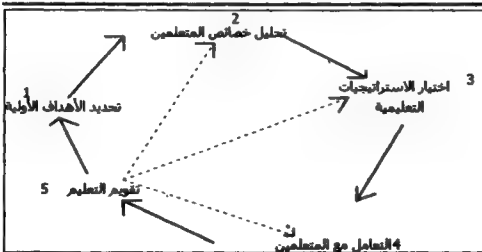
ويتم تحليل مهام التعلم Learning tasks على ضوء الأهداف الموضوعية ،
 إذ تحلل المهمة المراد تعليمها إلى مكوناتها (مهام بسيطة على صورة مثيل <= >
 استجابة) ، ثم ترتيبها ترتيباً هرمياً يبدأ بأبسط المهام وينتهي بأكملها تعقيداً ، ويتم
 تحديد الظروف التي يتم فيها تعليم كل مهمة حيث يتم البدء بتعليم المهام البسيطة

وتدعيم ارتباطها بالأداء السليم للفرد ؛ ثم الارتقاء في تعلم المهام التي تأتيها في الترتيب الهرمي ، وتدعيم ارتباطها بالأداء السليم وعندما يكتمل تعلم المهمة الأساسية تدعم الارتباطات عن طريق التمرين .

وقد اعتمدنا في بناء هذا النموذج على فكر " جانبيه " Gagne المتعلق بتحليل المهمة ، والذي بين أن استيعاب مهمة ما في مستوى معين من الترتيب الهرمي يعتمد على استيعاب المهام المرتبطة بها في المستويات الأبسط كمتطلبات أساسية Prerequisites .

ويتم إعداد خطط للتدريس واختيار طرق التدريس والوسائل التعليمية التي يمكن أن تسهم في إنجاز تعلم المهام البسيطة وصولاً إلى تعلم المهمة الأساسية ، ويتم تقويم وفيلس مدى تقدم المتعلم في كل مهمة وتقديم التغذية الراجعة التي تحل وتطور في ضوءها كل مكونات النموذج .

**النموذج السادس: نموذج لمنظومة التدريس عند كل من أرمسترونج و
دينستون وسافاج^٩ Armstrong , Denton &
Savage (1978).**



شكل رقم (٤-٩) نموذج لمنظومة التدريس عند كل من أرمسترونج و دينتون

وسافاج .

٥ تحليل النموذج (٩:١١-١٤)

إذا نظرنا إلى النموذج ، نجد أنه ينظر للتدريس على أنها عملية دائرية يتغير كل مكون فيها بناءً على التغير في المكون الآخر وذلك على النحو المبين بشكل (٩-٤) . وسنحاول تحليل مكونات هذا النموذج .

أولاً : تحديد الأهداف الأولية :

فالأهداف موجهات تحدد سير عملية التدريس وتوجه سلوك المعلم والمتعلم نحو ما ينبغي تحقيقه، ولذلك فتحديد الأهداف يعد أولى خطوات عملية التدريس.

ثانياً : تحليل خصائص المتعلمين :

ويتضمن ذلك معرفة المعلم بالوضع التعليمي الذي يكون عليه المتعلمون قبل الشروع في بلوغ الأهداف المخططة، وأيضاً معرفة متغيرات الشخصية للمتعلم، ويشمل ذلك: المستوى الاجتماعي للأسرة، ومرحلة النمو والاستعداد للتعليم، والسلوك اللغوي للتلميذ، والمستوى الثقافي، والمويل والاتجاهات والاهتمامات لدى المتعلم. هذه الخطوة ثاني الخطوات في عملية التدريس وفي ضوئها وضوء لاختيار الأهداف يتم اختيار الاستراتيجيات التعليمية التي تناسب المتعلمين.

ثالثاً : اختيار الاستراتيجيات التعليمية :

يجب على المعلم أن يلم استراتيجيات التدريس العديدة والمختلفة، وذلك لأن كل مستوى له استراتيجية تختلف عن الآخر، كما أن هناك اختلافاً في طبيعة المتعلمين أنفسهم في تقبل استراتيجيات التدريس المختلفة . ولذلك فهذه الخطوة تحدد في ضوء تحديد الأهداف الأولية وتحليل خصائص المتعلمين.

رابعاً : التعامل مع المتعلمين :

إن كل تلميذ يختلف عن الآخر في الاستعداد، ومتغيرات الشخصية التي مسنها مرحلة النمو العقلي التي يجب أن يكون المعلم على دراية بها لكل تلميذ، حتى يستطيع التعامل معه من هذا المنطلق، كذلك على المعلم أن يخلق جواً مناسباً يستطيع التلميذ فيه أن يقول بحرية كاملة: "لا أعرف" بلا رهبة ولا خوف.

خامساً : تقويم التعليم :

قد أشار هذا النموذج إلى أن عملية التقويم تتضمن تحليل خصائص المتعلمين، واختيار الاستراتيجيات التعليمية، والتعامل مع المتعلمين.

والتقويم عملية مستمرة تبدأ قبل أن يبدأ التدريس؛ حيث إن المعلم ينبغي عليه أن يقوم خطته التي وضعها، وتسير عملية التقويم خطوة بخطوة مع مراحل عملية التدريس تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً، والتقويم يهدف إلى معرفة مدى تحقيق الأهداف لدى المتعلم.

النموذج السابع: نموذج لمنظومة التدريس عند "جيرلاش وإيلي"

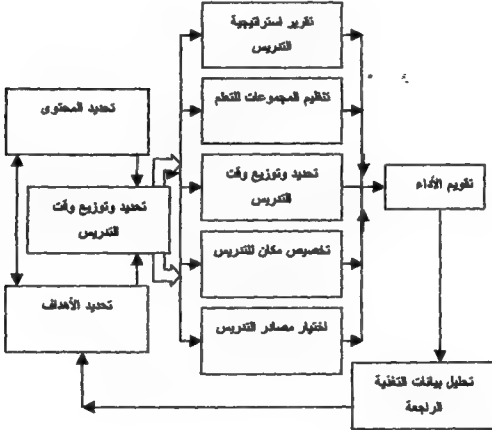
تبدأ منظومة التدريس عند "جيرلاش وإيلي" (Gerlach & Ely 1980) بتحديد المحتوى التعليمي المراد تدريسه والذي على ضوئه يتم تحديد الأهداف ، ثم يتم تقدير وقياس السلوك المنطقي للمتعلمين وذلك قبل القيام بعملية التدريس ويوضح شكل رقم (٤-١٠) هذا النموذج^(١٧).

ونظراً لأن الطلاب يتفاوتون في مستوياتهم التحصيلية وقدراتهم العقلية وكذلك في اهتماماتهم وخبراتهم السابقة ، فقد ركز هذا النموذج على ضرورة تحديد استراتيجيات التطعيم التي تتناسب في مستواها مع مستوى كل متعلم حسب إمكاناته وقدراته واهتماماته ، ويتم تقسيم التلاميذ لمجموعات حسب تقارب مستويات كل أفراد المجموعة .

وتتفاوت استراتيجيات التدريس ما بين التدريس بنماذج التعلم الصغيرة (موديلات) Modular Instruction . إلي التعلم بالخطو الذاتي Self - Pacing ، فالاستعانة بمساعدين أثناء التعلم Use of Proctors ، فالتعلم بالحقائب التعليمية Learning Activity Package ، فالتعليم المبرمج Programmed Instruction ، فالتعلم بطريقة سمعية فردية Audio - Tutorial Method ، وأخيراً للتعليم بمساعدة الكمبيوتر Computer - Assisted Instruction باعتباره واحداً من أحدث تلك الاستراتيجيات .

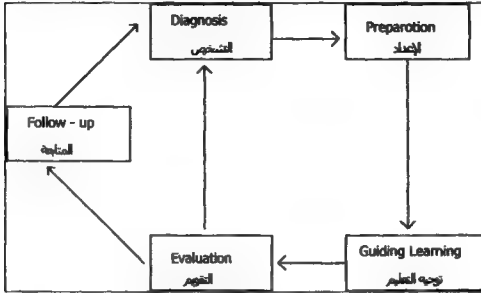
وعبر تلك الاستراتيجيات يقدم المتعلم بصورة مناسبة من حيث المكان والزمان ؛ ويسمح للتلميذ بإنهاء البرنامج الدراسي وفق معدل سرعة التعلم لديه ، إذا لا يتكافأ الجميع في معدلات سرعة تعلمهم ، ولا يطالبون بإنهائه طبقاً لمعدل سرعة المعلم أو معدل سرعة مفروض عليهم .

ويستمر تصحيح أداء المتعلم أولاً بأول ، ويمنع انحراف سلوكه عن المسار الصحيح خلال عملية التعلم ، وبذلك يقوم سلوك المتعلم ويمالج أخطاء التعلم أولاً بأول وبصورة مستمرة ، ويصحح المعلم أدائه كذلك أولاً بأول بدلاً من مسارات تدريسه ؛ ومطووراً من مستوى برنامجه بصفة مستمرة ليتناسب مع حاجات المتعلمين.



شكل رقم (٤-١) نموذج منظومة التدريس "جيرلاش وإيلي" Gerlach & Ely

النموذج الثامن : نموذج لمنظومة التدريس عند "كلارك وستار"



شكل رقم (٤-١١) نموذج منظومة التدريس عند "كلارك وستار"

يتضمن نموذج منظومة التدريس عند "كلارك وستار" أبعاداً خمسة وفق ما هو مبين بشكل رقم (٤-١١) وهي : (١٢ : ٢٨ - ٢٩)

١ - تشخيص الموقف التعليمي Diagnosing the learning Situation

يمسّي التشخيص الكشف عن حاجات التلاميذ ومواطن الضعف والقوة حتى يتمكن المعلم من التخطيط للخبرات التي تساعد على تحقيق حاجاتهم ولا يحدث ذلك إلا من خلال معرفة قدرات التلاميذ واستعداداتهم وميولهم، وأي المحتويات التعليمية محبة إليهم، وأنها مكرّوهة، والسهولة منها والصعوبة، وكذلك مراعاة مكونات الطموح والتلق واستعداد كل من المعلم والمتعلم، والتركيز على كل ما يؤدي إلى تدعيم التعلم وتصفهه وتصينه.

٢ - الإعداد للموقف التعليمي Preparing the Setting for the learning

ونلك من خصال تهيئة الموقف التعليمي وهذا الموقف يتطلب خلق بيئة طبيعية تدعو للتلاميذ من خلالها للتعلم، وتحتوي تلك البيئة للجانبين العقلي والانساني مما يدعو الطلاب والطالبات للتعلم، ويتم هذا الإعداد عن طريقين.

(١-٢) - ماذا يجب عمله ليتحقّق الإيجاز (هذا هو هدف الموضوعي).

(٢-٢) - كيف يتمّ الإيجاز (هذه هي استراتيجيتك).

Guiding Learning Activities

٣ - أنشطة التعلم الإرشادي

وخلالها يرشد المعلم تلم التلاميذ من خلال :

- ☐ مساعدتهم على تحقيق الفايوت.
- ☐ طرح الأسئلة.
- ☐ ضرب الأمثلة واستخدام الوسائل السمعية والبصرية .
- ☐ الإشارة إلى الأخطاء.
- ☐ تشجيع النجاح والعمل الجيد.
- ☐ تشجيع المحاولات المبهدة والناجحة.

Evaluating the Pupils' Learning

٤ - تقييم تعلم التلاميذ

يعد المعلم المرشد ذو خبرة مستمرة في مجال التقييم وتكرار التقييم، لذلك فإنه ينبغي عليه أن يقيس مقدار التقدم في التعلم من خلال التذوية للرجعة لأن التقييم يسطي خلفية حول ما فقد وما أعمل وما يجب إعادة تعليمه وأي الطرق الناجحة تستخدم في الفصل، وأن التقييم ضرورة لتشخيص التعلم وتحقيق التكرير الفعال، وهو يحدد الخطوات التي يجب أن تؤخذ مقدماً، والتقييم من أهم الإجراءات التي يجب أن تستخدم لتشخيص طبيعة الموقف التعليمي ومتابعته.

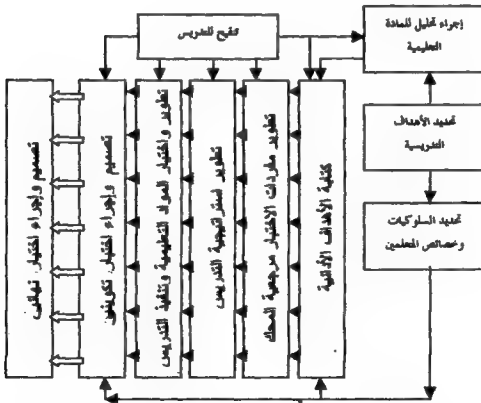
Following Through

٥ - المتابعة

ليس كل تدرير فعالاً لأن معظم المدرسين يسمون الخطوة النهائية في ذلك النموذج، و تصد بها (المتابعة). وتأخذ المتابعة أشكالاً عديدة منها: عمل ملخص بسيط، وخلق مواقف ممارسة جديدة، والتركيز على منطلق الضعف، وهي مهمة ليست لتحسين التعلم فقط، ولكنها فرصة لتصحيح الخطأ ومعالجة أوجه القصور.

النموذج التاسع : نموذج لمنظومة التدريس عند ديك وكاري ١٩٩٠

يبدأ نموذج " ديك وكاري " (1990) Dick & Cary بتحديد الأهداف التدريسية ، والتي تمثل نقطة البدء في منظومة التدريس عندهما ، ثم يعقبها تحليل المادة التعليمية Instructional Content بنية تحديد أوجه التعلم سواء كانت معرفية أو وجدانية أو مهارية ، وكذا تحديد السلوكيات والخصائص القلبية للمتعلمين ، والتي على ضوئيهما يتم صياغة الأهداف الأدائية أو السلوكية التي يرجى من التلاميذ تحقيقها ، ويوضح شكل رقم (٤-١٢) العلاقات المتبادلة بين مكونات هذا النموذج^(١٤)



شكل رقم (٤-١٢) نموذج منظومة التدريس عند كل من " ديك وكاري " Dick &

Cary (1990).

ويركز هذا النموذج على قياس وتقويم مدى نجاح كل تلميذ بمفرده في تحقيق أنواع معينة من الأداء والتعلم عامة ؛ ومستويات تحقيق التعلم وفق ما يحدده الهدف التدريسي من نتائج التعلم المرجو تحقيقها ؛ وذلك من خلال تطوير اختبارات مرجعية المحك Criterion - referenced .

ويتم تطوير استراتيجيات التدريس التي تسهم في إتقان كل تلميذ بمفرده للنتائج التعلم التي تنص عليها الأهداف ؛ وبالمستوي الذي تحدده عبارات كل هدف ، ويتم كذلك اختيار المواد التعليمية Instructional materials التي تمين في تحقيق تلك الأهداف .

ويؤلي هذا النموذج أهمية كبرى للتقويم البنائي أو التكويني Formative evaluation والذي يمكن أن يتوفر من خلاله معلومات عن التقدم الحادث للسيطرة على الأهداف الخاصة المقرر ككل سواء للتلميذ لمراجعة أدائه ، أو للمعلم للحكم على فعالية استراتيجياته التدريسية ، وإككلات تنقيح وتعديل مسارات التدريس التي يسلكها على ضوء تلك المعلومات .

تحليل نقد نماذج منظومات التدريس

من تطويل نماذج منظومات التدريس السابقة يمكن أن نتلمس عدداً من الملامح والاعتبارات التي بنيت عليها تلك النماذج وهي :

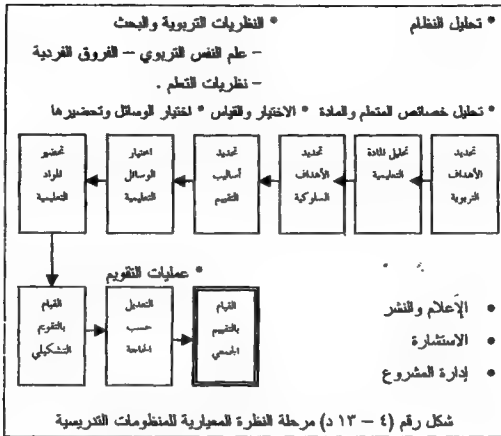
١ - بنيت معظم النماذج انطلاقاً من فكرة تفريد التعليم أو التدريس المفرد ، والتي تمخضت عن دراسات وأبحاث المدرسة السلوكية Behaviorism التي انبثقت عنها عدد من الأطروحات النظرية فحواها أن التعلم قد يصل لأقصى نتاجه عندما يكون فردياً ، وأن متغيرات بيئة التعلم هي التي تحدد غالباً نتائج التعلم ، وأن المعلمون هم المعنيون بتصميم بيئات التعلم وتهيئتها لحدوث الارتباط لدى المتعلمين بين المثيرات والاستجابات ؛ ويقدمون لهم نوعاً من التعزيز المناسب في حينها. كما أن التعلم المعرفي لدي السلوكيين ذرى automistic المنحي، أي تعلم وحدات معرفية (معلومات) صغيرة كل على حدة بصورة تراكمية متتابعة .

٢ - صممت معظم النماذج انطلاقاً من مدخل النظم في تصميم منظومات التدريس، وقد ركزت تلك النماذج على عدد من الخطوات وهي تحديد الأهداف، وتحليل المحتوى التعليمي، وتحليل خصائص المتعلمين، واختيار استراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية، وإعداد أدوات التقويم، وللتخذية للرجعة. وإن اختلف عدد تلك المكونات وترتيبها، وهي بذلك قد تسمّى ما قدمه "شيفمان" (1991) Schiffman في دراسته عن تطور نماذج منظومات التدريس بدءاً بمرحلة الوسائل التعليمية وانتهاء بالنظرة التعليمية لتصميم المنظومات (١٧: ١٠٢).

The Instructional Systems View والتي يوضحها شكل رقم (٤ - ١٣)

التالي :





شكل رقم (٤ - ١٣) مرحلة النظرة للضيقة للمنظومات التدريسية

٣ - بُنيت نماذج كل من جابر عبد الحميد ، وحمدان ، وعليّ عبد المنعم متسقة مع النموذج الضيق الآلي The Basic Cybernetic Model بمكوناته من مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة ؛ انطلاقاً من النظر للتدريس على أنه منظومة ، ولذا فقد سعوا لتفضيل المكونات الفرعية لكل مكون رئيسي من المدخلات والعمليات والمخرجات ؛ في حين لم تُبنِ النماذج الأخرى منطقة من مكونات تلك النموذج الرئيسي ، بل ركزت على التصميم باعتبار أنه سيفضي إلى إعداد مخططات جيدة للدروس ؛ إضافة إلى التقويم ، بينما لم تولي التنفيذ أي عمليات للتدريس اهتماماً كبيراً .

٤ - في حين نظر كل من جابر عبد الحميد ، وحمدان ، وعليّ عبد المنعم على أنه منظومة تشمل ثلاثة مراحل هي التخطيط والتنفيذ والتقييم وإن اختلفت التسمية ، إذا أطلق حمدان على عملية التنفيذ مسمى عمليات للتدريس ودمج

معها مرحلة التخطيط ، واعتبرها من عمليات التدريس التحضيرية ، وهي ما تمثل مرحلة التخطيط عند جابر عبد الحميد ، وإن اختلفت مكوناتها وعملياتها أو مهاراتها ، وكذا أطلق حمدان على مرحلة التقويم عند جابر عبد الحميد مسمى عوامل التدريس ، مصنفاً ومحللاً لمخرجات أو نتائج عملية التدريس . بينما نجد أن عليّ عبد المنعم قد أطلق على تلك المراحل مسمى مرحلة التحليل والتحديد ، ومرحلة التركيب والبناء ، ومرحلة التقويم والتنفيذ مشيراً إلى أن هذا النوع يمثل نموذجاً على المستوى المصغر من نماذج مدخل النظم التي تستخدم عند التعامل مع الدروس اليومية أو الوحدات الدراسية الصغيرة . إلا أن بقية النماذج لم تلتزم بذلك التصور المنطقي الثلاثي ، وإن كانت قد حوت معظم العمليات الدارجة في تلك الخطوات الثلاثة ، كما عنيت بالتغذية الراجعة.

٥ - صممت معظم منظومات التدريس بصورة خطية ذات اتجاه واحد باستثناء أنموذجي "أرمسترونج وديتون وسافاج" (١٩٧٨) ، و"كلارك وستار" (١٩٨١) اللذان صمما بصورة دائرية تسمح بتفاعل التغيير والتعديل في كل خطوات النموذج ؛ دونما الانتقال من خطوة لأخرى كما بالنماذج الأخرى ؛ وبصورة لا تسمح بحرية التعديل والتغيير في مسارات التدريس .

٦ - على الرغم من أن مفهوم مهارات التدريس التي تمثل في مجملها منظومات للتدريس المختلفة قد شاع وانتشر في برامج إعداد المعلمين وبخاصة برامج التدريس المصغر في مختلف كليات التربية منذ ١٩٦٠ ، وأصبحت أساساً في تقويم عملية التدريس للنجاحة وقياس فعاليتها ، وعلى الرغم من جدوى البرامج التي بُنيت وفق تلك التصورات في تحسين ممارسات المعلمين التدريبية وتنمية الوعي لديهم ببنائك المهارات إلا أن "دنكن" (1976) Dunkin قد عرض لمعايير للحكم على مدى فعالية تلك المهارات وذلك عند معرض حديثة حول صدق مهارات التدريس وهما :^(١٠)

أولهما : هو المدى أو النطاق الذي تظهر فيه هذه المهارات في سلوك المعلم دون غيرها من المهارات الأخرى، وهذا يتطلب بالطبع منا أن نكون قائلين على تحديد تعريف دقيق للمهارة ومتى يمكننا الحكم بتحقيقها.

ثانيهما : المدى أو النطاق الذي يظهر خلاله أن تلك المهارة تزيد من قدرة المتعلم على التعلم واكتساب المعرفة (مدى تأثير المهارة على زيادة تعلم المتعلم).

ومن ثم فهناك انتقادات رئيسيان يوجها للمدخل منظومات للتدريس هما:

السند الأول : ويتمثل في آلية عملية للتدريس والتعلم، فالمدرسون من خلال هذا المدخل يتم تشجيعهم على اتباع قواعد وقوانين أو صفات محددة، وهم بذلك يتجاهلون طبيعة تنوع المادة الدراسية والفروق الفردية بين المعلمين والمتعلمين. فضلاً عن أن اعتراضات حول جدوى تدريب المعلمين على صياغة أسئلة ذات مستوى عقلي مرتفع، وأن مثل هذه الأسئلة قد تتجاهل مطالب المتعلم بالنسبة للمعلومات الحقائقية والوصفية، مما يترتب عليه إلحاق الأذى والضرر بالمتعلم.

ولكن مثل هذه الادعاءات والافتراضات حول بعض مهارات التدريس يمكن الرد عليها من قبل المؤيدين لتلك المداخل — أي الأسئلة ذات المستويات العليا — ويمكن أن تبررها الدراسات التجريبية وتقديم مثل تلك التسلزمات يثبط المعنى لتنمية وتطوير قدرات المتعلمين الإبداعية .

السند الثاني : أن هذا المدخل يركز على المجال السلوكي العملي، في حين يهمل المجال الفكري والإبداعي عند المعلم إلى جانب إهماله الجانب المفاهيمي Conceptual والنظري Theoretical ، بالإضافة إلى أدوار اتخاذ القرار لدى المعلم في الفصل، كما أن ذلك المدخل قد جعلهم يهملون المجال التخيلي والذي غالباً ما يميز المعلم الموهوب في مهنته عن غيره العادي.

إلا أن المدافعين عن مدخل منظومات التدريس يؤكدون على أن تلك المهارات تعد أفضل وسيلة تساعد المعلم في برامج التعليم والتدريس المختلفة، فهي ليست مجرد أوامر ولكنها جزءاً من السلوك التعليمي الذي يؤدي للارتقاء بمستوى أداء المعلم ويزيد من قدرته على اختيار استراتيجيات التعليم الملائمة، فضلاً عن زيادة قدرته الإبداعية.

الحاجة إلى تطوير نموذج لتصميم التدريس

بفحص نماذج تصميم التدريس التي سبق عرضها لتمثل عينة من نماذج التدريس التي عرضت في كثير من الأدبيات التربوية وبخاصة الأجنبية منها لم نكتف أن أحياناً من تلك النماذج يابى الطموحات المخطط لها أو التي يفرضها التطور التكنولوجي لعصر المعلومات ومن ثم تظهر الحاجة الملحة إلى تطوير نموذج لتصميم التدريس يتناسب وواقع التعليم الجمعي والمركزي في البلدان العربية ، وذلك للأسباب التالية :

١ - أن غالبية تلك النماذج قد صممت لتناسب مع نمط التعليم الفردي Individualized instruction بحيث يخطط للتعليم ويوجه ليراعي ما بين المتعلمين من فروق فردية مثل: للتعليم المعزز بالحاسب الآلي ، والتعليم المبرمج والموديلات ، ولم تصمم لتناسب نمط التعليم الجمعي السائد في مدارسنا ، والقائم على الشرح النظري والمشاركة الجماعية ، والذي يلتزم فيه المعلم بتدريس جزء معين من المحتوى التعليمي في زمن معين لجميع التلاميذ .

٢ - أن كثيراً من النماذج قد بنيت لتلبية الحاجات التدريبية في المؤسسات العسكرية الأمريكية وبخاصة في فترة الأربعينيات والخمسينيات على يد "جيمس فن" James Finn^(١) والستينات والسبعينات على يد "برجز" Briggs و"جانييه" Gagne و"بناثي" Banathi ، والتي كان تركيزها على تنمية مهارات معينة لدى الجنود ، وقد اقتبست عن تلك المؤسسات دون تطويرها لتلائم نظم التعليم المدرسي إلا من منتصف الستينات .

٣ - أن غالبية نماذج تصميم للتدريس تحوي مصطلحات فنية تهم مصممي التعليم وخبراء المناهج ، وليس لدى غالبية المعلمين لفة بتلك المصطلحات ، مدلولاتها اللفظية مما تمثل معه إشكالية في فهمها .

(١) جيمس فن : أحد العسكريين الأمريكيين ترك الخدمة العسكرية وتفرغ لدراسة الوسائل التعليمية على يد عالم الوسائل التعليمية إدجار ديل Edgar Dale صاحب فكرة عروط الخبرة Con of Experience .

٤ - أن الكثير من تلك النماذج قد صممَ - ليلتزم نظم التعليم غير المركزية ، والتي تتيح للمعلم حرية انتقاء مفردات المحتوى من أي مرجع ، مع انتقاء مواد التعليم والتعلم الملائمة والمتاحة دونما التقيد بكتاب محدد عليه الالتزام بتدريسه حسب نظم التعليم السائدة بمدارسنا .

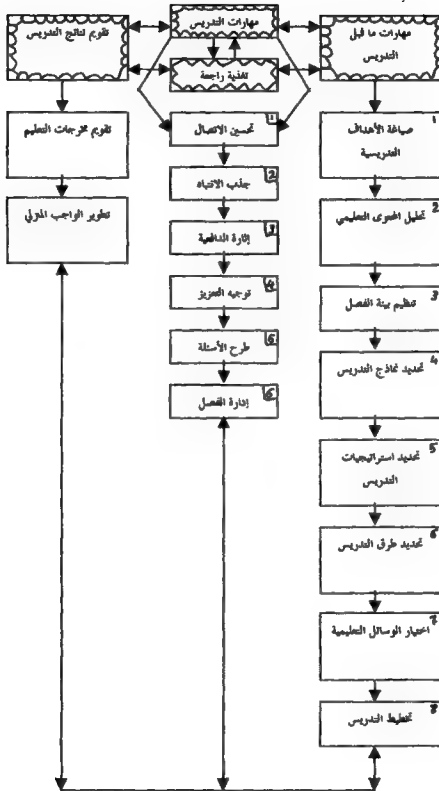
نحو نموذج مقترح لمنظومة التدريس

بعد تحليل مكونات ومهارات عملية التدريس وتقديم تحليل ناقد لنماذج منظومات "التدريس" يمكن اقتراح نموذج يضمن مكونات التدريس ، بحيث يتناسب مع البيئة العربية عامة ، والمصرية خاصة ، ومع ذلك فهذا النموذج يتفق مع واقع التدريس في مدارسنا وعلى ضوء إمكانياتنا ، وما هو إلا نموذج مقترح ومستقي من النماذج التدريسية السابق ذكرها ويوضح شكل رقم (١٤-٤) هذا النموذج .

ينظر النموذج المقترح إلي التدريس على أنه يتكون من ثلاث مهارات

وهي :

- (١) مهارات ما قبل التدريس .
- (٢) مهارات التدريس .
- (٣) تقويم مخرجات التدريس .



شكل رقم (٤ : ١٤) نموذج منظومة التدريس المقترحة كما يراها المؤلف

ويشير النموذج إلى أن كل من المهارات السابقة يضم عدداً من المهارات الفرعية التي تشكل في مجموعها عملية التدريس ، ويمكن تحليل النموذج المقترح بشيء من التفصيل لتوضيح عملية التدريس ، وذلك على النحو التالي :

أولاً : مهارات ما قبل التدريس Pre-instructional Skills

وتعنى المهارات المرتبطة بتخطيط للتعليم وتصميمه والتي يحتاج إليها المعلم قبل تفاعله ودخوله الفعلي في الموقف التدريسي ، ويندرج تحتها العديد من المهارات الفرعية وذلك على النحو الآتي :

١- صياغة الأهداف التدريسية :

الهدف هو المعيار الذي يقبل من خلاله أداء التلميذ بعد مروره بالخبرات المقدمة له ، فالأهداف موجهات تحدد سير عملية التدريس وتوجه سلوك المعلم والمتعلم نحو ما ينبغي تحقيقه ؛ ولذلك فتحديد الأهداف يعد أولى خطوات عملية للتدريس .

٢- تحليل المحتوى التعليمي :

يقصد به استخلاص جوانب التعلم المعرفية والوجدانية والمهارية في أحد الدروس ، مما يساعد المعلم على الإلمام بجوانب مادة التعلم .

٣- تنظيم بيئة الفصل :

يقصد بالبيئة هنا البيئة المجتمعية والبيئة المدرسية والبيئة الصفية - بيئة الفصل - ، وينبغي على المعلم أن يلم بكيفية تحليل البيئة الصفية وتنظيمها بما يسمح بتحقيق الأهداف المنشودة . فيعد التنظيم الجيد من أهم خصائص بيئة الفصل حيث يتوقف على جودة التخطيط وتعريف الطلاب بأدوارهم داخل الموقف التعليمي .

٤- اختيار مدخل التدريس (نماذج ، طرقه ، واستراتيجياته) :

كل محتوى له مدخل تدريس يلائم طبيعة هذا المحتوى ، وإذا على المعلم أن يلم بالعديد من استراتيجيات التدريس وطرقه ونماذج ، كما أن هناك اختلافاً في طبيعة المتعلمين أنفسهم في تقبل مداخل التدريس المختلفة ، ولذلك فهذه الخطوة تحدد

ففي ضوء تحديد الأهداف وتحليل خصائص المتعلمين وطبيعة المادة الدراسية التي يضطلع المعلم بتدريسها .

٥- اختيار الوسائل التعليمية :

حيث يتم اختيار الوسيلة أو مجموعة الوسائل التعليمية المناسبة لعرض معلومات المادة أو الوحدة الدراسية أو الدرس في ضوء الإمكانيات التعليمية المتاحة، بحيث يتم توظيف تلك الوسائل وفق فمفة معينة للتدخل تعني بوضع الوسيلة المناسبة في المكان المناسب من الدرس وكذا الوقت المناسب لاستخدامها .

٦- تخطيط التدريس :

التخطيط له دور هام في التدريس ويتمثل هذا الدور في الآتي :

- توجيه محتوى المادة وجميع الإمكانيات اللازمة نحو تحقيق الهدف .
- جعل عملية التعلم ذاتها ممتعة للتلاميذ .
- جعل المعلم على وعي ودراية بالموقف التدريسي .

ويبدأ عندما يفكر المعلم في ما سيرسه ، وكيف يدرسه ؟ ويتطلب

للتخطيط الجيد مراعاة المعلم ما يلي :

- صياغة أهداف الدرس صياغة واضحة سلوكية .
- تحليل محتوى المادة الدراسية .
- تحليل خصائص التلاميذ

وتستلقت مستويات التخطيط من التخطيط لمقرر تعليمي إلى تخطيط وحدة

دراسة إلى تخطيط درس ..

ثانياً : مهارات التدريس Instructional Skills .

وتعني مجموعة المهارات التي يمارسها المعلم في الموقف التدريسي الفعلي داخل الفصل ، والمرتبطة بتنفيذ الدرس ، وتشمل عدداً من المهارات الفرعية تتمثل في :

٧ - تحسين الاتصال :

تشمل كل ما يقال أو يكتب أو يقرأ ، وكل ما يحدث من حركات ، وأفعال ، وإيهامات ، أو أعمال تعزز التماثل والتفاعل بين المتعلمين أو تعبر عن عدم الرضا والتعود .

٨ - جذب الانتباه :

يقصد به توجيه شعور الفرد أو إدراكه الذهني إلى موقف سلوكي جديد عن طريق بعض المثيرات المتنوعة استعداداً لما فيه من سلوكيات تحتاج إلى تدبر .
فلانتباه من العمليات الهامة التي تولد العلاقة بين المتعلم والمعلم ، فيجب استخدام العديد من المثيرات والحركات لجذب انتباه التلاميذ في كل لحظة لدخل الفصل .

٩ - إثارة الدافعية .

الدافعية حالة داخلية في الفرد تستثير سلوكه وتوجه نحو تحقيق الهدف المنشود ، ويمكن إثارة الدافعية من خلال تعزيز الاستجابات الصحيحة في الموقف التعليمي ، فلاشارة إلى تلميذ ما ، تستثير دوافع باقي التلاميذ .

١٠ - توجيه التعزيز :

يعرف توجيه التعزيز على أنه حدث معين يتخذ شكل القول أو الفعل أو الرمز ، من شأنه أن يقوى نمطاً سلوكياً معيناً ويزيد من احتمال تكراره ، فالاستجابة التي يجري تعزيزها تكون أكثر قبلياً للتكرار من التي لا تعزز ، والإنسان بطبيعته يميل إلى السعي للحصول على الاعتراف بما يفعله من استجابات .

١١ - فن طرح الأسئلة :

يقصد بها تصنيف الأسئلة الصافية بما يتفق مع المستويات العقلية للمتعلمين ، وكذلك صياغة وتوجيه الأسئلة ، فيجب على المعلم أن يجيد فن إلقاء السؤال وفن الإجابة من المتعلمين .

١٢ - إدارة الفصل :

يقصد بها عالية تنسيق الجهود الفردية والجماعية للتلاميذ للتمكن من تحقيق الأهداف المتوقعة ، ولإدارة الفصل بعين هما :

- استراتيجيات إدارة الفصل : وتتمثل في كيفية ترتيب المقاعد ، وطريقة الجلوس ، وكيفية التعامل مع التلاميذ ، وكيفية توجيه الأسئلة .

- مشكلات إدارة الفصل : وتنقسم بدورها إلى :
 (١) مشكلات تعليمية ، حيث تتطلب حولا تعليمية .
 (٢) مشكلات إدارية ، حيث تتطلب حولا إدارية من خلال تحديد نوع المشكلة ومنها : الانطواء والإحباط عند التلاميذ .

ثالثاً : تكوين مخرجات عملية التدريس (نتائج التدريس)

وتتمثل مجموعة المهارات التي يمارسها المعلم بقصد التحقق من تحقيق عملية التدريس للأهداف المنشودة منها . ويندرج تحتها عدد من المهارات الفرعية وذلك على النحو الآتي :

١٣ - تكوين مخرجات التعليم :

التكوين عملية هامة ومستمرة فهو وسيلة واستراتيجية في وقت واحد ، يستخدم المعلم أساليب التكوين وأسسه وأدواته المختلفة للتأكد من تحقيق الهدف ، ومعرفة النتائج المرغوبة خلال عملية التدريس ومنها : التحصيل الأكاديمي ، والمعرفي ، والاجتماعي ، والسلوك الحركي .

١٤ - فلولجب المنزلي :

عبارة عن مجموعة من الأنشطة المتداخلة المتضمنة على المراجعة أو التمهيد لعمل مقبل داخل الفصل ، ويخصص له الوقت بعد انتهاء وقت المدرسة ، أي أنه بمثابة عمل إضافي ، أو استكمال خاص ، فلولجب المنزلي يساعد التلميذ في التمكن من المتعلم الجيد وإتقان المعلومات السابقة . وينبغي على المعلم مراعاة متابعة الواجب المنزلي باستمرار .

مميزات هذا النموذج :

- هذا النموذج اعتبر للتدريس عبارة عن عملية دائرية فكل مكون يعدل بناء على التعديل الذي يحدث في المكونات الأخرى .
- أوسع هذا النموذج للتدريس بأنه عملية دائرية تفاعلية ، وإذا فهو يحقق التغذية الراجعة وتصحيح المسار أو تعديله .

- يتفق ونظم التعلم المركزية المساندة بمجتمعنا ، والتي لا تعطي المعلم حرية اختيار المحتوى بل يقرر مركزيا من قبل وزارة التربية والتعليم .
- يركز هذا النموذج على مهارة التخطيط والتنفيذ والتقويم والتي عنيت بها النماذج السابقة .
- أوضح أهمية دور البيئة الصفية والمدرسية والمجتمعية في عملية التدريس.
- لم يغفل المخرجات المتوقعة من التدريس ولكنه وضعها تحت مسمى " تقويم نتائج التدريس " .
- يتفق هذا مع متطلبات وحاجات وواقع مدارسنا في البيئة المصرية بخاصة والمربية عامة ، وبخاصة مع نمط التعلم الجماعي المساند ؛ وليس نمط التعليم الفردي .

تطبيقات عملية

تدريب (١)

حلل نماذج منظومات التكرير التسعة السابقة على ضوء نموذج الضبط
الآلي الأم (مدخلات - عمليات - مخرجات - تغذية راجعة) ، مبيناً المكونات
الفرعية لكل مكون رئيسي منها .

النموذج	المكونات			تغذية راجعة	
	مدخلات	عمليات	مخرجات	موجودة	غير موجودة
النموذج الأول					
النموذج الثاني					
النموذج الثالث					
النموذج الرابع					
النموذج الخامس					
النموذج السادس					
النموذج السابع					
النموذج الثامن					
النموذج التاسع					

مراجع الفصل الرابع

أولاً : المراجع العربية :

- ١- أفتان نظير دروزه (١٩٩٤) . أثر التدريب على مهارات تصميم التعليم في تصنيف أداء المعلم والطالب . مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي ، ع٣ ، صص ٩٣-١٣٤ . غزة ، قطاع غزة .
- ٢- توفيق مرعي (١٩٨٣) . الكفايات التعليمية في ضوء النظم . عمان : دار الفرقان للنشر والتوزيع .
- ٣- جابر عبد الحميد ، طاهر عبد الرزاق (١٩٧٨) . أسلوب النظم بين التعليم والتعلم . القاهرة : دار النهضة العربية .
- ٤- جابر عبد الحميد ، فوزي زاهر ، سليمان الشيخ (١٩٨٢) مهارات التدريس ، القاهرة : دار النهضة العربية .
- ٥- طاهر محمد عبد الرزاق (١٩٧٥) . أسلوب النظم وتطبيقه على للتدريس . مجلة التربية الجديدة . العدد السادس . بيروت : مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية . صص ١٥-٤٢
- ٦- عبد الله محمد إبراهيم (١٩٨٥) . نظريات المنهج كمدخل لتقويم بناء منهج التربية القومية والاجتماعية بالتعليم الثانوي الفني ، رسالة دكتوراه غير منشورة بكلية التربية ، جامعة الإسكندرية .
- ٧- علي محمد عبد المنعم (١٩٨٩) . التصميم المنهجي للتعليم . دراسة منشورة في مذكرة " الوسائل التعليمية " كلية التربية بالأزهر . صص ٩١ - ١١٨ .
- ٨- فخر الدين القلا (١٩٨٦) . أصول التدريس (٢) . دمشق : جامعة دمشق : مديرية الكتب الجامعية .

- ٩- محمد زيد حمدان (١٩٨٦) . التدريس " مفهوم وعوامله وعملياته ، عمان :
دار التربية الحديثة : ص ص ١١ - ٣٥ .

ثانياً للمراجع الأجنبية :

- 10- Armstrong, D.G., Denton, J.J. & Savage,T.V.(1978)
Instructional Skills Handbook .Educational;
Technology Publications, Englewood Cliffs. Pp. 9
- 24
- 11- Beuchamp, G. A. (1975). Curriculum Theory : (3rd ed)
Illinois , The Kagg Press. P. 25
- 12- Briggs, L. J .(1982) . Systems Design in Instruction , In H .E .
Mitzel , Encyclopedia of Educational Research (5th . Ed) . New York : The Free Press . Pp : 1851 –
1858 .
- 13- Clark, L. H. & Starr, I. S. (1981) . Secondary and Middle
School Teaching Methods. (4th . Ed) . New York
Macmillan publishing Co. Inc.
- 14- Dick , W.& Carey, L .(1990) . Systematic Design of
Instruction . (3rd . ed) . Glenview Illinois : Scott ,
Foresman and Company .
- 15- Dunkin, M, J. (1987). The International Encyclopedia of
Teaching and Teacher Education . New York,
Pergamon Press.
- 16- Gerlach , V. & Ely , D. (1980) . Teaching and Media :
A systematic Approach . Englewood cliffs , New
Jersey : Prentice – Hall , Inc .
- 17- Reigeluth , C.M.; Banathy , B. H. & Olson , J. R. (1991) .
Comprehensive systems Design : A new
educational Technology . NATO ASI Series.
Springer – Varlag : Berlin. P. 335.

- 18- Schiffman , S.S .(1991) . Instructional System Design : Five Views of field – In G. J, Anglin (Ed.) . Instructional technology : Past , present , and futer , Englewood , Colorado : Library Unlimited .
- 19- Wong , M. R. & Raulerson , J .D .(1974) . A Guide to Systematic Instructional Design . Englewood , Cliffs , New Jersey . Educational Technology Publication .

الباب الثاني

مهارات ما قبل التدريس

- الفصل الخامس : صياغة الأهداف التدريسية .
- الفصل السادس : تحليل المحتوى التعليمي .
- الفصل السابع : تنظيم بيئة الفصل .
- الفصل الثامن : تحديد نماذج التدريس .
- الفصل التاسع : تحديد استراتيجيات التدريس .
- الفصل العاشر : تحديد طرق التدريس .
- الفصل الحادي عشر : اختيار الوسائل التعليمية .
- الفصل الثاني عشر : تخطيط التدريس .

● الفصل الخامس ●

صياغة الأهداف التدريسية

- أولاً : الغايات والأغراض والأهداف (من العمومية إلى التحديد) .
- ثانياً : مستويات الأهداف .
- ثالثاً : مجالات الأهداف التدريسية .
- رابعاً : الأهداف السلوكية (الإجرائية) .
- خامساً : تطبيقات عملية .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل الخامس (صياغة الأهداف التدريسية)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متفكناً من :-

- ١- التعرف على ماهية الهدف التعليمي .
- ٢- التمييز بين الغايات والمقاصد والأهداف التدريسية .
- ٣- صياغة أهداف إجرائية كتطبيق لتصنيف " بلوم " للمجال المعرفي .
- ٤- صياغة أهداف إجرائية كتطبيق لتصنيف " كراثول " للمجال الوجداني .
- ٥- صياغة أهداف إجرائية كتطبيق لتصنيف " سمبسون " للمجال النفس حركي .
- ٦- التعرف على عناصر الهدف السلوكي .
- ٧- التعرف على كيفية صياغة الأهداف السلوكية .
- ٨- التعرف على الانتقادات الموجهة للأهداف السلوكية والرد عليها .

كل له غرض يسعى لبلوكة والحرف يجعل إدراك العلا غرضاً

الفصل الخامس

صياغة الأهداف للتدريسية

أولاً : الغايات والأغراض والأهداف (من الصومية إلى التحديد)

إنه لحري بنا تحديد الألفاظ التي نستخدمها ، إذ تشكل الألفاظ السابقة معنى متقاربة في اللغة ، وحتى نكون على بينة من معانيها وجب علينا الرجوع إلى المصادر الحرة لتحديد معنى تلك الألفاظ والفصل فيما بينها .

- فالهدف عند القويين (بالصومية) كل شيء مرتفع من بناء أو كليب رمل أو جبل ، ويختلف معنى الكلمة باختلاف حرف الجر الذي يأتيها ، فنقول :
- أهدف على قتل : أي أشرف عليه .
 - وأهدف إليه : أي لجأ إليه .
 - وأهدف لك الشيء وأستهدف : أي انتصب ، وعطيه كالتعرب : من ألف فقد استهدف ، كالغرض يرمى بالأكاول .
 - وأهدف له الشيء : عرض له .
 - وأهدف منه : دنا وانتصب .
 - وهدف إلى الشيء : أزرع .

وفي اللسان : الإهداف : الدنو تقول العرب : أهدف تقوم أي قريبا ، وقال ابن شميل والقراء : يقال : لما أهدف لي الكوفة نزأت ، ولما أهدف لهم القربوا . وكل شيء رأيت أنه قد استهدف استقبلاً فهو مهتف وأستهدف . ويقال : أهدف لك الصيد فلزمه ، كتعب . وأعرض مثله .

وفي حديث أبي بكر رضي الله عنه قال له إنه عبد الرحمن : لقد أهدفك لي يوم بدر فاضفك حنك (أي عذلت وبلت) ، قال أبو بكر : لكأنك لو أهدفك لي لم أضيف حنك .

وفي لسان البلاغة : هدف للخمسين وأهدف بمعنى قارب أي دنا .

كما أشارت قوليس اللغة إلى معنى آخر مهم للهدف يوافق ما نرسمه إليه .

فالهدف يقسم بمعنى الغرض ، لأن الهدف يكون متصفاً لمن يرميه ، وفي اللسان : الهدف : الغرض المستحصل فيه بالسهم . .

وفي لسان البلاغة : فلان هدف لهذا الأمر وعرض له .

نستخلص مما عرضناه أن معنى الهدف الذي نريده يدور حول ثلاثة معانٍ بارزة ، وهي :
النمو : والانتصاب : والغرض .

أما الغرض لغة بالتحريك : فهو الهدف الذي ينصب فيرمى فيه ، والجمع أغراض .

وتقول العرب : فهمت غرضك : أي قصدك .

وغرضه كذا : أي حلجته وبحثه ..

وفي المصباح المنير : غرضه كذا على التشبيه بذلك ، أي : مرماه الذي يقصده وفعل
لغرض صحيح أي مقصد .

واغترض الشيء ، جعله غرضه .

وأما الغاية فهي : مدي الشيء ، والغصاء ، والجمع غايات وغاياتي .

وتقول العرب : غايته أن تفعل كذا ، أي نهاية طاعتك أو فعلك .

وتقول : أنت بعد الغاي في صواب الرأي ، ومن شأن السبق بعد الغاي .

فغاية كل شيء مدها ومنتهاه ، وفي الحديث : أنه سابق بين الخيل فجعل غاية المُسْتَرَّة
كذا ، ويقال : هذا الشيء غاية أي هو منتهى هذا الجنس .

أي أن الهدف والغرض مشتركان في المعنى ومتقاربان ، وهما للأمر القريبة ، فالهدف
ما يكون متصفاً بمرمي ، وكذلك الغرض . أما الغاية .. فليها تمييز عنهما بالبعد والإقصاء ، فهي
المصق بالنهية .^(١)

ويسمى التعليم إلى إحداث تغيرات في المتعلمين بشكل أو بآخر بالإضافة إلى تحسين ما
لديهم من معرفة أو بتحديد طرق تفكيرهم ، أو تحسين أدائهم لمهارات لم يكونوا قادرين عليها ، أو
الارتفاع بمستوى أدائهم لها ، أو بكسبهم ميولاً واتجاهات

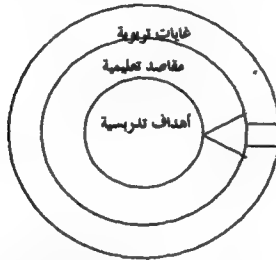
وتسمى العبارات التي تصف التغيرات أو الفواتج المرغوبة ، أو المراقبة من خلال
برنامج تعليمي " أغراضاً أو أهدافاً لهذا البرنامج "^(١) .

أي أن الهدف التعليمي أو التدريسي عبارة عن الفواتج التعليمية المرجو تحقيقها من خلال
منظومة التدريس وعندما تصاغ في صورة سلوك قابل للملاحظة والتليس يطلق عليها أهداف سلوكية
Behavioral Objectives أو أهداف إجرائية Performance Objectives .

ثانياً : مستويات الأهداف

تتدرج الأهداف في عموميتها وشمولها وتصنف وفقاً لذلك بحيث تخرج من العام إلى الخاص ومن البعد جداً إلى القريب جداً ومن الواسع الحيز إلى الضيق.

فأهم الأهداف التعليمية وأشملها ولحدها هي الغايات Aims ولكثرتها ضيقاً وتخصصاً وتحديداً وقرباً هي الأهداف القريبة المحددة Objectives وبينهما توجد أهداف تعليمية عامة ووسيلة تسمى المقاصد أو الأغراض Goals ويمكن تمثيل ذلك كما بالشكل رقم (١-٥) :-



شكل رقم (١-٥) مستويات الأهداف التربوية

١ الغايات والمقاصد والأهداف التعليمية :-

□ الغايات Aims

الغاية هي الشيء ذو القيمة الذي ينتهي إليه كل شيء ، والذي يستحق أن يتسلك به المجتمع كله ، ويحققه أفراد ، في جميع مستوياتهم البشرية ، وفي شتى ظروف حياتهم ، يحفظ كسبهم ويحصل حياتهم مسجدة ^(٨) وكذلك يصح أن نقول إن الغايات هي " الهدف من كل الأهداف وهي النقط التي نلتقي عندها جميع شئون التربية " ، ويتفرع من هذه الغايات أهداف تابعة فرعية بالضرورة ولا تختلف هذه الأهداف الفرعية باختلاف المصور والمجتمع وفق تصورات هذه المجتمعات وظروفها ، مع ذلك تظل الغايات هي ، ولذلك نقول: إن الأهداف تخرج فيما تحققه للفراد لتتمكن من تحقيق الغايات .

ومن أمثله بعض الغايات الفردية : -

- غاية تعلم الكتابة والحكمة .
- غاية التزكية والتقويم الذاتي .

- غلبة الكسب والاحتراف .
- غلبة البحث عن العلم أو تعلم الفرد كيف يتعلم .

□ المقاصد Goals

ويطلق عليها أيضا الأهداف التعليمية العامة وذلك لارتباطها بالنظم التعليمية تمييزاً لها عن الأهداف التربوية الكبرى (غايات التربية) التي لها صلة بالحياة ونشاطها أكثر من اتصالها بالتعليم النظامي ، وهي أقل تجريداً من غايات التربية ، وتتميز عنها بأنها أكثر ارتباطاً بالتعليم ويمكن أن تكون نواتج التعليم المدرسي كله ، أو لمراحل منه ، أو لمواد دراسية ، أو لبرامج مدرسية وبذلك فهي مستويات متدرجة (١ : ٩٥) .

ومن أمثلة بعض المقاصد ما يلي :

- تشجيع التلاميذ على قراءة القرآن الكريم وتبني معانيه السامية (تربية إسلامية) .
- تنمية التفكير العلمي السليم لدى الطلاب (علوم) .

□ الأهداف التعليمية للتكريبية :

تمثل عبارات الأهداف التكريبية مضموناً تعليمياً أو تربوياً أكثر وضوحاً وأكثر تحديداً من مضمون كل من عبارات الأهداف العامة أو (المقاصد) والغايات ، فهنا تمثل الغايات والمقاصد عبارات لها طبيعة عامة وإستراتيجية طويلة المدى في تحقيق مضمونها ، فإن عبارات الأهداف التكريبية تمثل نتائج تعليمية وتربوية معينة لها طبيعة التفصيلية والتحديد ، والتي نستوقع من الطالب أن يتعلمها في نهاية وقت محدد (زمن المحصل الدراسية) وهذا النوع من الأهداف يمكن ملاحظته وقياسه وتقييم مدى تعلم الطالب له .

الأهداف التكريبية بطبيعتها " تكثيكية " قصيرة المدى من حيث تحقيق أنواع التعلم التي تتضمنها هذه الأهداف وتتوقع من الطالب تحقيقها (١) .

من أمثلة بعض الأهداف التعليمية (التكريبية) :

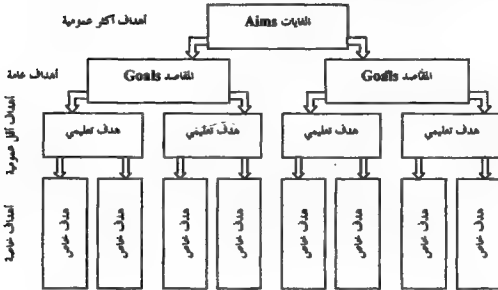
- أن يصبب الطالب مسحة قطعة أرض مستطولة إذا كان مطوم أطوال أضلاعها (رياضيات) .
- أن يقرر الطالب بين الفقايرك والانتقاريات ، موضحاً أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بينهما (علوم) .
- أن يستنتج الطالب أسباب صراع الشرق والغرب على الوطن العربي (دراسات اجتماعية) .

□ العلاقة بين الغايات والمقاصد والأهداف التعليمية :

كما سبق فستنتج أن ...

- الغايات : هي تميز عن الأهداف البعيدة المدى التي تحدث من جراء العملية التعليمية بعد وقت طويل من الزمن .

- **المقاصد أو المرامي :** هي تعبير عن الأهداف المتوسطة المدى التي تحصل من جراء دراسة مادة تعليمية معينة أو أكثر وذلك بعد وقت ليس بعيد ولا قريب .
 - **أما الأهداف التعليمية -** فهي تعبير عن الأهداف قريبة المدى والتي تحدث من جراء التعرض لخبرات مدرسية يومية كالت أو أسبوعية .
- هذه الأنواع الثلاثة من الأهداف تستخرج من بعضها البعض لينتدأ من الغايات إلى المقاصد ومن المقاصد إلى الأهداف التعليمية (التكريبية) ^(١) ويمكن توضيح تلك العلاقة من خلال هرم الأهداف العلمية والخاصة بالموضح بالشكل رقم (٥ - ٧)



شكل رقم (٥ - ٧) يوضح هرم الأهداف العلمية والخاصة

ثلاثاً : مجالات الأهداف التكريبية

صنف بلوم Bloom وزملاؤه الأهداف التكريبية إلى ثلاثة مجالات رئيسية هي : المجال المعرفي ، والمجال الوجداني ، والمجال المهاري . ويقوم هذا التصنيف على أساس أن نتائج عملية للتدريس يمكن وصفه في صورة إجراءات وتغيرات معينة في سلوك التلاميذ ^(٢) . وسنعرض فيما يلي شرحاً موجزاً لتلك المجالات الثلاثة .

أ - المجال المعرفي ^(١) : Cognitive Domain

يتضمن المجال المعرفي الأهداف التي تؤكد على نتائج التعلم ذات العلاقة بكل من تتكرر للمعلومات (يعني التعرف على المعلومات أو استرجاعها) وتنمية القدرات والمهارات العقلية ^(٢) Intellectual abilities ، ويصنف "بلوم" وزملاؤه هذا أهداف المجال المعرفي إلى ست

^(١) يطلق عليه أيضاً في الكليات العربية : المجال العقلي ، المجال الإدراكي ، المجال الفكري .

^(٢) تتضمن هذه القدرات والمهارات كل من : الاستنباط ، التطبيق ، التحليل ، التركيب ، التقييم .

مستويات تخرج من التذكر (المعرفة) إلى الفهم ، والتطبيق ، والتحليل والتركيب ثم التكوين ^(١١) ،
ومن أهدافها الأهدف التالية: ^(١٢)

- (وهي جز من أهداف المعرفة لوحدة دراسية عن الخلفاء الراشدين في مادة للتاريخ) :
- ١- أن يذكر الطالب أسماء الخلفاء الراشدين .
- ٢- أن يلخص الطالب إنجازات كل منهم في الحكم .
- ٣- أن يقارن الطالب بين أسلوب كل منهم في الحكم .
- ٤- أن يستنتج الطالب العوامل التي أدت إلى تقدم الدولة الإسلامية في عهد الخلفاء الراشدين.
- ٥- أن يوضح الطالب تصوراً لنظام حكم إسلامي في ضوء إطلاعه على نظام الحكم في عهد الخلفاء الراشدين .
- ٦- أن يقيم الطالب بعض آراء المستشرقين حول الخلفاء الراشدين ويبين بالأدلة أوجه الخطأ والصواب بها .

أ) (١ -) - المعرفة (التذكر) Knowledge (Recall) :-

ويقصد به تذكر المادة الدراسية التي سبق تعلمها ، ويشتمل هذا المستوى على مدى عريض من المادة الدراسية التي تتراوح في مداها من حقائق منفصلة غير مترابطة إلى قوانين ونظريات ويشتمل هذا المستوى على مستويات فرعية منها :-

- ١- معرفة المفاهيم أو التفاصيل المحددة ومن صورها معرفة المصطلحات الفنية ومعرفة حقائق معينة .
- ٢- معرفة طرق التعامل مع المفاهيم وتتضمن القدرة على استدعاء الرموز والعلاقات والاختصارات ، معرفة الاتجاهات والتكاملات ويحبر عن قدرة الطالب على استدعاء الأحداث والعمليات المرتبة ترتيباً زمنياً صحيحاً تبعاً لحدوثها .
- معرفة التصنيفات والتقسيمات تبعاً للمعايير التنظيمية التي وضعها المتخصصون .
- معرفة الإجراءات والأساليب العلمية .
- ٣- معرفة المفاهيم والمجردات في مجال ما وتتضمن معرفة المبادئ والتعميمات والنظريات والتركيب .

تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل :-

يذكر / يعرف / يسمى / يتلو / يكتب / يحدد / يمرض / يصف / يفكر / يحدد

أ) (٢ -) ~ الاستيعاب (الفهم) Comprehension

ويشير إلى قدرة الطالب على إدراك المعنى الملائم وتفسيره ، وتحليله المواد والأشياء والأحداث والظواهر التي يدرسها وتتطلب الأهداف التعليمية عند هذا المستوى فهم الحقائق والقوانين والنظريات ، وتفسير عبارات أو رسوم أو أشكال معينة وتقرير استخدام طرق وأساليب معينة في نشاط معين ، واستنتاج وتلخيص نتائج عمل أو نشاط معين .

ويشمل هذا المستوى مستويات فرعية هي :-

- ١- الترجمة : وهي صياغة المعارف من الصور المقدمة إلى صورة أخرى.
- ٢- التفسير : قدرة الفرد على إدراك العلاقات الموجودة للأفكار المتضمنة في المادة التعليمية ليخرج منها بنظرة كلية عما تتضمنه .
- ٣- التفكير الاستقرائي : وهو معرفة النتائج والأثر المترتبة على معارف معطاة ، أو الذهاب إلى ما وراء المعارف المعطاة عن طريق الاستنتاج .

ومن أمثلة الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى :-

١- يصف ، يوضح ، يشرح ، يفسر ، ينقلش ، يستنتج ، يميز ، يلخص ، يحلل ، يصيغ بأسلوبه .

(١ - ٣) - التطبيق Application :-

ويشير إلى قدرة الطالب على استخدام معلومات مجردة في حل مشكلة أو التعامل مع موقف جديد عليه ، وقد تتطلب الأهداف مثلاً تطبيق مفاهيم أو قوانين أو نظريات معينة على مواقف جديدة ، أو استخدام أسلوب حل المشكلات في حل مشكلة معينة أو إعداد جدول أو رسم بياني بغية تطبيقه لمعرفة وفهم سبق تعلمها .

من الأفعال التي تستخدم الصياغة الأهداف في هذا المجال :-

يطبق ، يستخدم ، يجرب ، يحل (مسألة أو مشكلة) ، يكتشف ، يحلل ، يصف ، يصب

(١ - ٤) - التحليل Analysis :-

ويشير إلى قدرة الطالب على تحليل مادة التعلم إلى مكوناتها البنائية الجزئية بما يساعد على فهم البنية والتنظيم البنائي لها ، وتبر الأهدف عند هذا المستوى عن نتائج تعليمية ترتبط بفهم الافتراضات المتضمنة في إشراط معين ولتمييز بين الفروض والافتراضات والحقائق والنتائج والاستنتاجات .

ويشمل هذا المستوى على :-

- تحليل عناصر الموضوع أو الفكرة .

- تحليل العلاقات .

- تحليل المبادئ التنظيمية (أي التي تنظم ربط العناصر) .

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف في هذا المجال :-

يقارن / يربط / يجزئ / يستنتج / يميز بين / يحلل / يبرهن على صحة .

(١ - ٥) - التركيب Synthesis :-

ويشير إلى قدرة الطالب على التجميع والتنظيم وإعادة التنظيم والربط بين الأشياء ووضع الأجزاء معاً ، على نحو يكون كلاً جديداً له شكله ومفاده .

وتصير الأهداف عند هذا المستوى عن نواتج تعليمية ترتبط بأنواع من النشاط والعمل وتؤكد نواتج التعلم هنا على أهمية السلوك الابتكاري لدى الطلاب .

ويشتمل هذا المستوى على :-

- إنتاج خطة أو مجموعة مقترحة من الإجراءات .
- إنتاج رسالة متميزة .
- اشتقاق مجموعة من العلاقات المجردة .

ومن الأفعال التي تستخدم في اشتقاق أهداف من هذا المستوى :
يركب / يخطط / يقترح (سلوبا أو طريقة أو تصميم) / يشتق / ينظم / يراجع / يعد بناء / يجمع
بين .

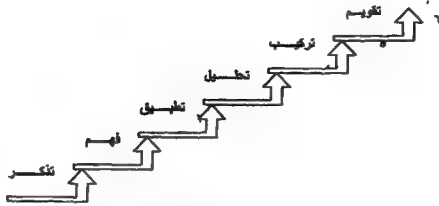
(أ - ٦) - التقييم Evaluation :-

ويشير إلى قدرة الطالب على إعطاء قيمة معينة لشيء ، أو عمل شيء معين ، أن يكون تقديره قائماً على أساس أو معايير محددة ومقبولة . وقد تكون المعايير داخلية خالصة بالتنظيم ، ولتسافه وعلاقته الداخلية ، أو خارجية تتصل بالعوامل المؤثرة في الشيء نفسه من خارجه ، وتصير الأهداف التعليمية عن نواتج تعليمية ترتبط بتقويم الاتساق الداخلي في مادة مكتوبة معينة أو مدى استئد نتائج معينة على البيانات والأدلة الكافية .

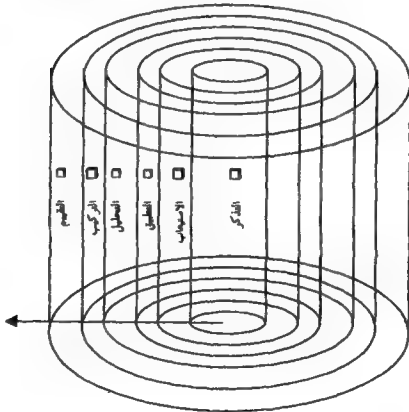
ومن الأفعال التي تستخدم في اشتقاق أهداف هذا المستوى :
يسند / يقوم / يناقش بالحجة / يبين للتفاضل / يوزن بين / يبرر / يضرر / يدعم بالحجة / يصدر حكماً على .

تعطيق علم على تصنيف بلوم للمجال المعرفي :-

يصنع من تصنيف بلوم وزملائه للمجال المعرفي ، إن المجال في التدرج الذي استخدم فيه هو درجة تعقيد العمليات العقلية فالمستويات الدنيا (التفكير) لا تتطلب إلا كدراً يسيراً من القوم ، أو المعالجة الذهنية . بينما المستويات العليا (التقويم - التركيب - التحليل) تتطلب أعلى درجات القوم ، والقدرة على تناول الأفكار ومناقشتها وترتيبها والحكم عليها كما بالشكلين لرقام (٥ - ٣) ، (٥ - ٤) .



شكل رقم (٥ - ٣) مستويات المجال المعرفي وفقاً لتصنيف "بلوم" للأهداف التعليمية



شكل (٥ - ٤) تتابع مستويات المجال المعرفي واختواء المستويات العليا لما يسبقها من مستويات دنيا

(ب) المجال الوجداني Affective Domain :-

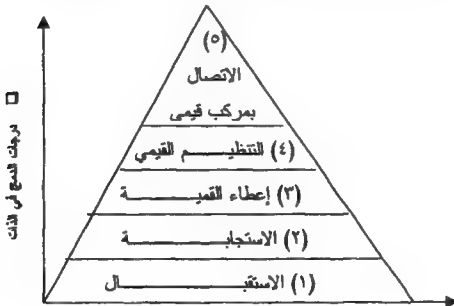
المجال الوجداني هو المجال الذي يحوى أهدافاً تصف تغيرات في الاهتمامات ، والاتجاهات ، والقيم ، والتفكيرات ، والميول ، والتكيفات .

ويركز هذا المجال على التغيرات الوجدانية الداخلية التي يمكن أن تطرأ على سلوك المتعلم والتي تختلف من مجرد الاهتمام البسيط بظاهرة ما إلى تكوين متميز وخلق متفلسق داخلياً^(١٥) .

ومن أمثلة الأهداف للتدريس في هذا المجال (في مادة العلوم) :

- ١- أن يصنف الطالب باهتمام لمطعم أثناء تناوله لأخطار البلهارسيا .
- ٢- أن يبدى الطالب رغبة في المشاركة في كتابة مقال حول أخطار البلهارسيا .
- ٣- أن يشارك الطالب زملاءه للتوعية بأخطار البلهارسيا في قريته .
- ٤- أن يكرس الطالب معظم وقته في التوعية ضد أخطار البلهارسيا .
- ٥- أن يمنع الطالب أي طفل من النزول إلى مياه القترع للاستحمام فيها .

وقد قسم " كراثوول " Krathwohl - ورفاقه الأداء في المجال الوجداني إلى خمسة مستويات تصنيفية مرتبة (هرمية) ويترج تحت كل منها مجموعة من المستويات الفرعية وهذه المستويات هي كما بالشكلين أرقام (٥ - ٥) ، (٥ - ٥) ، (٦ - ٥) .



شكل رقم (٥ - ٥) لترتيب (المرتبي) لمستويات المجال الوجداني

١- الاستقبال Receiving	٢- الاستجابة Responding	٣- الاعتراف Valuing	٤- تنظيم قيمى Organization	٥- الإيمان بمركب قيمى
(١-١) القدرة (الوعى الإلكرى)	(٢-١) الرغبة فى الاستقبال	(٣-١) قبول القيمة .	(٤-١) تنظيم للنسق القيمى	(٥-١) التعبير عن التنظيم القيمى .
(١-٢) الانقياد للمنضبط أو الانقيادى .	(٢-٢) استجابة الانقياد	(٣-٢) تفصيل القيمة .	(٤-٢) تكوين مفهوم للقيمة .	(٥-٢) التوجه العام .
(١-٣) استجابة الانقياد	(٢-٣) استجابة الرغبة .	(٣-٣) الالتزام بالقيمة .	(٤-٣) تكوين مفهوم للقيمة .	(٥-٣) التعبير عن التنظيم القيمى .
(١-٤) استجابة الانقياد	(٢-٤) استجابة الرغبة .	(٣-٤) قبول القيمة .	(٤-٤) تنظيم للنسق القيمى	(٥-٤) التعبير عن التنظيم القيمى .
(١-٥) استجابة الانقياد	(٢-٥) استجابة الرغبة .	(٣-٥) قبول القيمة .	(٤-٥) تنظيم للنسق القيمى	(٥-٥) التعبير عن التنظيم القيمى .
← Adjustment تكيف مع القيمة →				
← Value القيمة →				
← Attitudes الاتجاهات →				
← Appreciation التقدير →				
← Interest الميول →				

شكل رقم (٥ - ٦) المستويات الرئيسية والفرعية للمجال الوجداني

(ب - ١) - الاستقبال Receiving :-

وهو مستوى الانتباه إلى الشيء أو الموضوع بحيث يصبح المتعلم مهتماً به ، ويبدأ هذا المستوى من وقت يكون فيه على المعلم أن يجذب لانتباه المتعلم إلى موقف يكون على المتعلم نفسه أن يولى اهتماماً بموضوعه المفضل ، وتتراوح المخرجات التعليمية عند هذا المستوى ما بين سلوك الإدراك البسيط بأن شيئاً ما موجود إلى رغبة في الانتباه لمثير معين أو مثيرات معينة إلى بحث الفرد عن مثيره المفضل دون غيره من المثيرات ولتنبه إليه رغم وجود المثيرات المنافسة .

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف عند هذا المستوى :-

يسمى إلى / يبدى اهتماماً نحو / يمي موضوع / يهتم به / يظهر وعياً نحو .

(ب - ٢) - الاستجابة Responding :-

يشير هذا المستوى إلى بدء الفرد في الاستجابة لمثيرات أو نشاطات وجدانية معينة بانتظام ولا يكون الطالب واعياً فقط للمثير أو الظاهرة بل يتعدى ذلك إلى شئ من المشاركة الفعالة في موضوع الظاهرة أو القضية بعد قبول الاستجابة والرغبة فيها والرضى عن نتائجها .

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة تلك الأهداف عند هذا المستوى :-
يقبل على / يشارك في / يميل إلى / يتراوح لـ / يشعر بـ / يهتم لـ / يرغب في / يستمتع بـ / يفر من / يحاول في .

(ب - ٣) - الاعتراف بقيمة (إعطاء قيمة) Valuing :-

ويشير إلى القيمة أو القيم التي يسطوها الفرد لشيء معين أو سلوك معين .
وتتراوح درجة القيمة بين أقل مستوى وهو " تأجيل الفرد للقيمة " إلى مستوى أكثر استهلاكاً وهو تفضيله لياها ، إلى أن يصل تفضيله لتلك القيمة إلى الالتزام والاعتقاد والتأكد دون أدنى درجة من الشك باعتزله لتلك القيمة . وتتصف القيم هنا بالاستق والثبات مما يمكن من التعرف على السلوك والتنبؤ به .

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف عند هذا المستوى :-
يقدر / يبرهن على / يعترف بـ / يكون اتجاهاً نحو / يكره / يحب / يؤيد / يعارض / يقترح / يدعو إلى .

(ب - ٤) - تكوين نظام قيم Organization :-

يشير هذا المستوى إلى أنه عند استيعاب الفرد لقيمة ما فإنه يميل إلى أن يجمع بين أكثر من قيمة واحدة وتنظيمها على نحو يحل ما قد يظهر بينها من تناقضات ثم يبنى نظاماً قيمياً جديداً يتصف بالاستساق والدخلى . وتتسلح نواتج التعلم عند هذا المستوى لإثبات الفرد للمسئولية وتحمله لها وفهم الإنسان لذاته وتصله ما يصدر عنه من آراء وأفكار .

ويمكن أن يكون للفرد عند هذا المستوى توجه فكري معين يتصف به ويتحمل تبعاته وحذا في هذا المستوى لو اتفقت أفعال الفرد مع أفكاره ومعتقداته .

الأفعال المستخدمة لصياغة الأهداف عند هذا المستوى :-

يؤمن بـ / يعتقد في / يضحى في سبيل / يلتزم بـ / يوازي بين .

(ب - ٥) - الاتصاف بمركب قيمى والإيمان بعقيدة

Characterization by A value Complex

هذا يصدر الفرد سلوكاً دون استئثاره للانفعالات ، ولا تحكمه التوزيع والأهواء .
إذ عند هذا المستوى يكون الفرد قد استلک نظاماً قيمياً يحكم سلوكه لمدة طويلة بحيث يكفى لتطوير أسلوب حياة متميز .

وتتناول الأهداف عند هذا المستوى الأنماط العامة للتكيف الشخصى والاجتماعى والانفعالى للفرد وعند هذا المستوى يمكن للفرد افتقاء وإصدار الاستجابات التى تتفق ومنظومته القيمية والوصول بعملية التبنى الذاتى لنفسه القيمى إلى القمة .

ومن الأفعال التى تستخدم فى صياغة أهداف هذا المستوى :-

يصبر على / يتأثر على / يتحمل فى سبيل / يقوم / يعمر قولاً وفعلًا .

أسباب صعوبة قياس نواتج التعلم فى المجال الوجداني :-

يحظى قياس نواتج التعلم فى المجال الوجداني باهتمام قليل إذا ما قورن بالمجال المعرفى وذلك لعدة أسباب أهمها :^(٧)

- ١- صعوبة تحديد السمة المقاسة .
- ٢- صعوبة إعداد مقاييس لقياس السمات فى هذا المجال .
- ٣- صعوبة تحليل وتفسير النتائج .
- ٤- صعوبة صياغة الأهداف فى المجال الانفعالى .
- ٥- عدم وجود دراسات تشير إلى صدق تصنيف مستويات الأهداف فى هذا المجال كما هو الحال فى المجال المعرفى .
- ٦- تركيز اهتمام المدرسين على قياس الأهداف فى المجال المعرفى مما لا يهيئ الفرصة أمامهم لتوفير بعض الوقت لتطوير وتطبيق أدوات لقياس الأهداف الانفعالية .
- ٧- تستع السمات الانفعالية بدرجة ثبت منخفضة نسبياً خاصة فى المراحل العمرية الدنيا مما يؤدي إلى شعور المدرسين بأن قياسها مضنية للوقت .
- ٨- تكثر مقاييس السمات الانفعالية فى الأخطاء الشخصية مثل: نمط (أو وجهة) الاستجابة Response set or style ، التزييف Falseability ، المرغوبة الاجتماعية Social-desirability .

ج - المجال النفسحركي Psychomotor Domain :-

يشتمل هذا المجال على الأهداف التي تعبر عن مهارات الأداء والحل وتركز الأبعاد النفسحركية في هذا المجال على الجوانب النفسية للمتعلم كما تتضمن بعضاً من المهارات المهمة كالتمرير القصري - اليدوي والتحكم العضلي الدقيق الشامل .

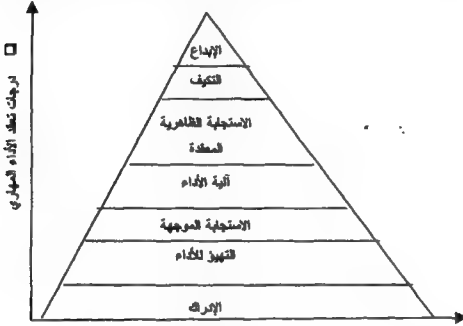
ومع أن هذا المجال يشمل بعض نتائج التعلم السائدة في معظم ميادين المعرفة كالكتابة والمحاسبة والمهارات المخبرية إلا أنه يلقي اهتماماً كبيراً وتركيزاً في مجالات التربية البدنية والفن والموسيقى والعلوم التجارية إذ تلعب المهارات دوراً مهماً في الأهداف التكوينية لهذه الميادين .

ومن أمثلة الأهداف التكوينية المصوغة في هذا المجال :

- ١- أن يركض الطالب مسافة ١٥٠ متر في (٣٠) ثانية.
 - ٢- أن يطبق الطالب ٧٠ كلمة في الدقيقة بدون أخطاء ولمدة ثلاثة دقائق .
 - ٣- أن يقود الفرد السيارة لمدة عشر دقائق دون أن يرتكب أي خطأ يستحق عنه مخالفة .
 - ٤- أن يتخاطب الفرد مع أصم عن طريق لغة الإشارة .
 - ٥- أن يلقي الطالب قصيدة بالإنجليزية بدون أخطاء لفظية .
 - ٦- أن يستقل الطالب رسالة لفظية منتهى دقةً إلى أصم عن طريق التعبير الحركي بشكل صحيح في مدة لا تتجاوز الدقيقتين .
 - ٧- أن يرسم الطالب دائرة نصف قطرها ٥ سم باستخدام المسطرة والفرجار (البرجل) .
 - ٨- أن ينطق الطالب حروف القلقة نطقاً صحيحاً بإخراجها من مخارجها الصحيحة .
 - ٩- أن يحضر الطالب محلول نصف عياري من كلوريد الصوديوم بدقة تامة في عشر دقائق .
- وفيما يلي وصف لأحد التصنيفات الخاصة بالمجال المهاري الحركي :-

وصف تصنيف سيمبسون Simpson

أقدمت إليزابيث سيمبسون (Elizabeth Simpson 1972) محاولة لتصنيف المجال النفسحركي وتدرج مستويات هذا المجال من الإدراك (وهو أقل المستويات) إلى الإبداع أو الأصالة (وهو أعلى المستويات) ^(١٧) ونقدم فيما يلي وصف لتلك المستويات يوضحه الشكل رقم (٥ - ٧)



شكل رقم (٥ - ٧) الترتيب (المرتبي) لمستويات المجال المهاري الحركي

(ج - ١) - الإدراك Perception :-

ويستل أدنى مستويات المجال الحركي ويتركز الاهتمام هنا على مدى استعمال أعضاء الجسم للحصول على أدوار تؤدي إلى النشاط الحركي ويتقوت هذا المستوى من الإثارة الحسية (الوعي بالجسم) إلى اختيار الأدوار (اختيار الواجب الوثيق الصلة) ثم تصل أخيراً إلى الترجمة (أي ربط فهم الدور بالجسم أو الأداء) .

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى :-

يختار / يصف / يكتشف / يفرق / يميز / يحدد / يحذف / يربط .

(ج - ٢) - التهيز Set :

ويشير هذا المستوى إلى استعداد المتعلم للقيام بنوع معين من العمل .

والتهيز قد يكون ذهنياً (استعداد العقل للعمل) ، أو بدنياً (استعداد الجسم للعمل) أو انفعالياً (الرغبة في العمل) .

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى :-

يشرح / يشرح / يتحرك / يرد / يجيب / يتلوع .

(ج - ٣) - الاستجابة الموجهة Guided Response :-

يسأل هذا المستوى بدايةً تمرس أو أداء المتعلم للمهارة الحركية بصورة فعلية ، إذ يقف أدلاء على مجرد إصدار استجابات حركية غير دقيقة غالباً يتخذ بموجبها نموذج الأداء للمهاري خطوة خطوة وحينئذ يتلقى توجيهات أو تغذية مرتجعه من المعلم توجهه لتصحيح أدائه الحركي ليقترّب نوعاً ما من الأداء للنموذجي للمهارة .

ومن أمثلة الأفعال السلوكية التي تستخدم لصياغة أهداف هذا المستوى :

يقلد / يحاكي / يفتح / يستسخ .

(ج - ٤) آلية الأداء (الميكانيكية) Mechanism :-

يتميز الأداء المهاري الحركي في هذا المستوى غالباً بالتلقائية أو الآلية فيُتصف الأداء لحد كبير بالإتقان والجودة والدقة والسرعة وبالاقتصاد في الجهد ، تقل عنده الأخطاء أو تكاد تتلاشى إلى حد كبير .

تستمر نتاجات التعلم في هذا المستوى بمهارات الأداء من مختلف الأنواع وفي مدة زمنية وجيزة تتناسب مع حجم ونوع الأداء .

ومن أمثلة الأفعال السلوكية التي تستخدم لصياغة أهداف هذا المستوى :

يجود / يقبض بدقة / يزن بدقة / يستخدم بدقة .

(ج - ٥) - الاستجابة الظاهرية المعقدة Complex Overt Response :-

يعتبر امتداد للمستوى السابق عليه غير أنه يتميز عنه :-

١- إن هذا المستوى يختص بالمهارات النقية والمعقدة مثل: مهارة التجريد ، ومهارة إصلاح الأجهزة الإلكترونية الدقيقة .

٢- إن مستوى الأداء عنده يتميز بالإتقان والسهولة للتلمة في الأداء ، كما يشتمل للقيام بالأداء بلانقة التلمة بالنض وعدم التردد .

ومن أمثلة الأفعال السلوكية التي تستخدم لصياغة أهداف هذا المستوى :

يصنع بدقة وسهولة / يرثل بقراءة / ينفذ تصميم / يقبض بسرعة ودقة .

(ج - ٦) - التكيف أو التعديل Adaptation :-

يقصد به تكيف أو تعديل المهارة المكتسبة لتوافق موقفاً أدنياً جديداً ، وهي مرحلة متقدمة يمكن من خلالها قيام الشخص الماهر بتحويل المهارة أو تطويرها أو إضافة تعديلات جديدة عليها .

ومن أمثلة الأفعال السلوكية التي تستخدم لصياغة أهداف هذا المستوى :

يُخبر / يُفتح / يُعدل / يُضيف / يدخل تعديلاً في / يُحور / يعدد تنظيم .

(ج - ٧) الإبداع والأصلية Origination :-

يمثل قمة الأداء المهارى .

يمثل الأداء عند هذا المستوى قمة الأداء المهارى ، إذ يمارس الفرد فيه نوعاً من الإبداع المهارى الحركى فيخرج عن المألوف ويقدم على ابتكار شئ جديد فيه حداثة وفيه فن ويميز عن قدرة خلاقة .

أمثلة الأفعال السلوكية التي تستخدم لصياغة أهداف هذا المستوى :-

يؤلف / يصمم / يبدع في / ينشئ / يكون / يبتكر .

رابعاً : الأهداف السلوكية (الإجرائية)

Behavioral (Performance) Objectives

(١) مفهوم الإجرائية Operationalism :-

هي عملية تحديد المفاهيم النظرية غير المصوسة عن طريق اشتقاق أدلة على وجودها ، من النوع الذي يمكن ملاحظته فإذا تمت هذه الملاحظة كان في هذا تحقق من وجود المفهوم النظري .

تحويل الأهداف إلى أهداف سلوكية :-

تتضمن هذه العملية مبدأ مهم وهو مبدأ الإجرائية في الهدف .

فالأهداف السلوكية هي ما يتوقع من الطالب أن يظهره من سلوك بعد انتهاء عملية التعلم بحيث يمكن ملاحظة هذا السلوك وقياسه .

- وتستند الأهداف السلوكية على فرضية موداما " أن النتائج للتعليمية يمكن تحديدها ، على أفضل وجه ممكن في ضوء التغيرات في سلوك الطالب " .

- صياغة الأهداف السلوكية ليست مجرد أمر شكلي لأجوب الأهداف السلوكية لها أهمية بالغة لمصمم البرنامج التعليمية والمعلم القائم بعملية التدريس والتي تتضح فيما يلي :-

- ١- تساعد الأهداف السلوكية على اختيار المحتوى المناسب للبرامج التعليمية .
- ٢- تعتبر الركيزة الأساسية في اختيار الأنشطة التعليمية التي تتناسب مع طبيعة الملوك الذي تتضمنه (الأهداف) ومن ثم تحقيق تلك الأهداف .
- ٣- كذلك تعتبر الركيزة الأساسية في اختيار وإعداد وسائل وأدوات تقويم أداء المتعلم في البرامج التعليمية .
- ٤- تعتبر الأهداف السلوكية هي الركيزة الأساسية في تقويم كفاءة وفاعلية البرامج التعليمية .
- ٥- تعتبر وسيلة من وسائل الاتصال ، إذ عن طريقها يتعرف المعلم والمتعلم على النتائج المتوقع فيها بشكل واضح ومحدد .^(٥)
- ٦- تحديد الملوك المرغوب للطلاب أن يكتبه في مصطلحات وعبارة دقيقة يساعدنا على أن نعرف اللحظة التي يجب أن نتوقف فيها عن التدريس .
وهي اللحظة التي يتفق فيها الملوك الملاحظ للطلاب مع الملوك الذي حدده الأهداف .

ويمكن استخلاص أن المناقشات التي تؤدي تحديد الأهداف التعليمية في صورة سلوكية

تستند على قاعدتين :-

- الأولى : تزويد كلاً من المدرس والطلاب بنقاط نهائية واضحة ومحددة يسعون لبلوغها .
- الثانية : جعل صياغة قيس وتقييم وتقويم مخرجات التعلم سهلة وميسرة .

(٢) - أبسط صياغة الهدف السلوكي :-

اقترح جيمس إيتون James Eaton عام ١٩٧٥ ثلاثة أسس يجب مراعاتها عند صياغة

الهدف السلوكي هي :-

- ١- أن يصبح المتعلم هو " الفاعل " لل فعل ، وليس المعلم بمعنى أن نساأل أنفسنا عند كتابة الهدف ماذا سيكون المتعلم قد حققه في نهاية الدرس، أو الخبرة للتعليمية وليس ما قام به المعلم أثناء ذلك .
- ٢- ألا يقتصر تفكير المعلم في صياغة الهدف السلوكي على محتوى ما يقوم بتدريسه بل ينبغي أن يفكر أكثر فيما سيصبح المتعلم قادراً على أدائه بعد الانتهاء من الدرس أو للتسلط . يعني هذا تحديد الفعل الذي يهدف أن يصبح للتلميذ قادراً عليه ومن هذه الأفعال :

قرأ / يكتب / يعدد / يرسم / يميز بين / يصف .

- ٣- ينبغي تحديد الفعل (أي الملوك) المطلوب أن يكون المتعلم قادراً على تحقيقه بأكبر

قدر من الوضوح .^(١)

(٣) - عناصر (أو مكونات) الهدف السلوكي :-

اختلفت الدراسات حول تحديد عناصر أو مكونات الأهداف السلوكية ولكنها تلتفت بصفة عامة على أن الهدف السلوكي يتكون من ثلاثة عناصر هي :-
السلوك / الشروط / المعيار .. وفيما يلي شرح لهذه العناصر :- (١٦)

١- السلوك Behavior :-

يعتبر عنصر السلوك أهم عناصر الهدف السلوكي إذ يمثل ما يتوقع القيام به ويجب أن يبدأ بفعل واضح ومحدد يمكن ملاحظته وقياسه . فلفعل مثل : يفهم ، يفكر ويستوعب ... يصعب قياسها وتحديد مدلولها بدقة . فبدلاً من استخدام الفعل "يستوعب" يمكن استخدام الأفعال التي تمكّن النتائج الأدائي للاستيعاب ، مثل يلخص ويقارن .. وغيرها .

٢- الشروط أو الظروف Conditions or Givens :-

يجب تضمين عبارة الهدف السلوكي الشروط أو الظروف التي سيتم إنجاز الأداء في إطارها . وذلك مثل الأدوات والأجهزة والمواد التعليمية التي سيتم توفرها للإسهام في تنفيذ الأداء المتوقع .

٣- المعيار Criterion :-

لكلّ هدف يجب أن يتضمن الهدف إشارة إلى مستوى أو معيار الكفاءة المطلوب في نتائج الأداء المتوقع من المتعلم والذي سيتم على أساسه الحكم على المتعلم في ضوءه ويكون تحديد معيار الأداء بصورة كمية أو كيفية حسب المجال الذي يصاغ فيه الهدف السلوكي . ويمكن أن تتحدد المعايير بثلاث صور منها :-

(١-٣) - معايير تتعلق بتغيرات زمنية :-

مثال : أن يحل الطالب بشكل صحيح ست مسائل حسابية في الطرح ، تتكون كل منها من أربعة أعداد ، في كل عدد رقمين في فترة خمس دقائق . (٥ دقائق تعبير زمني)

(٢-٣) - معايير تتحدد بعد أدنى من الإجابات الصحيحة :-

مثال : إذا أعطى الطالب عشرون كتاباً متضمنة عشر قصص وخمسة كتب طمية وخمسة كتب متنوعة فطيه أن يسمى أسماء ثلاث قصص منها على الأقل . (ثنائي قصص حد أدنى للإجابة الصحيحة)

(٣-٣) - معايير تتحدد بنسبة الإجابات الصحيحة :-

مثال : أن يذكر التلميذ المعنى الصحيح لـ ٩٠% من الكلمات الإنجليزية التي أعطيت له في قطعة الترجمة . (٩٠% صحيحة)

ومما هو جدير بالذكر أن العنصر الرئيسي الذي يجب أن يحتوي عليه أى هدف سلوكي هو العنصر رقم (١) المتمثل في السلوك أو الأداء المتوقع من المتعلم. أما العنصر رقم (٧) وهو شروط أو ظروف الأداء . والعنصر (٣) المتمثل في مآل كتابة الأداء فيقترح إضافتها فقط في حالة إذا ما كان ذلك مهماً ومفيداً وبخاصة في حالة الأهداف الخاصة بالمهارات .

عناصر الهدف السلوكي وفقاً لتصور جمعية تكنولوجيا الاتصال التربوي
The Association for Educational Communication
.Technology [AECT]

وضعت جمعية تكنولوجيا الاتصال التربوي (القطمي) تصوراً لصياغة الهدف السلوكي
يجب على الأسئلة الأربعة الرئيسية في العلم وهي : (٧)

- ١- من هم الفئة المستهدفة من عملية التعليم ؟ (whom ?)
- ٢- لماذا أعدت المهمة للتعليم ؟ (why ?)
- ٣- ما هو المطلوب من المتعلم إنجاز ؟ (what ?)
- ٤- كيف يمكن للمتلم إنجاز تلك المهمة ؟ (how ?)

وقد صاغت هذا التصور في حروف أربعة هي (ABCD) حيث أن كل حرف من هذه الحروف يجب على سؤال من الأسئلة السابقة وذلك على النحو التالي:

(A) يشير إلى المتعلمين أو المستمعين ويمثل الحرف (A) الحرف الأول من كلمة Audience .

(B) يشير إلى السلوك المتوقع القيام به من قبل المتلم ويمثل الحرف الأول من كلمة Behavior .

(C) يشير إلى الظروف التي يجب توافرها أثناء عملية التعليم ، ويمثل الحرف الأول من كلمة Condition .

(D) يشير إلى الأداء أو مستوى الأداء المتوقع والمطلوب الوصول إليه للحكم على تحقيق الهدف التعليمي ، ويمثل الحرف الأول من كلمة Degree .

الهدف السلوكي التالي يعرض لتلك المكونات الأربعة : -

إذا زود (C) تلميذ الصف الخامس الابتدائي (A) بنموذج الجهاز الهضمي (C) لفئة

الهضمية وملحقها) غير مدون عليه البيانات (C) ، فإنه يستطيع كتابة المكونات التي يشتمل عليها

الجهاز الهضمي (B) ، ويدون أنشأه (D) .

كيفية صياغة الأهداف السلوكية

- لكي نصوغ هدف سلوكي سليم يجب أن نسأل أنفسنا السؤال التالي^(١١) :-
- ما الذي ينبغي أن يقوم به التلميذ لكي يبين أنه قد تعلم ما يريد المعلم منه أن يتعلمه ؟
- لكي نجيب على هذا السؤال نحاول أن نسترشد بالخطوات التالية أثناء صياغتنا للهدف :-
- ١- أبدأ عبارة الهدف بفعل حركي Action verb وصف سلوكاً أو نشاطاً محوفاً يقوم به التلميذ مثل يذكر ، يربط ، يقارن ، يحلل ، يركب إلخ .
- ٢- أصعب كل فعل بالمحتوى المناسب الذي يصف موضوع التعلم الذي يتناوله نشاط التلميذ والتعلم ، مثل :-
- بعد أن ينتهي التلميذ من دراسة الموضوع يستطيع أن :-
- يرتب الخطوات المتتابعة لمرحلة نمو الجنين .
- يقارن بين الخصائص الثقافية في حضارتين قديمتين مما درس .
- ٣- أسي حالة ارتباط الجزئين الأساسيين (١،٢) لعبارة الهدف السلوكي بناحية كمية، أضف إلى عبارة الهدف مستوى معين للأداء وصف الحد الأدنى للأداء أو ناتج التعلم المقبول وذلك على نحو يمكن توليده .. مثل ...
- بعد أن ينتهي التلميذ من دراسة الموضوع يستطيع أن :-
- يذكر عواصم الدول العربية الاثنتين والعشرين بنسبة صحة ٩٠% .
- مثل هذه المستويات المحددة للأداء لها أهميتها في معرفة مدى توصل التلميذ إلى تحقيق مستوى الأداء المطلوب .
- ٤- والذي يساعد التلميذ أو المعلم على فهم الظروف التي يتم فيها التعلم وكذلك لكي نحدد متطلبات التقويم وأدواته المناسبة ، أضف إلى عبارة الهدف لية شروط أو ظروف تحددها لكي يتم بموجبها التعلم المطلوب أن يحقته التلميذ مثل :-
- بعد أن ينتهي التلميذ من دراسة الموضوع يستطيع أن :-
- يذكر عواصم الدول العربية الاثنتين والعشرين بنسبة صحة ٩٠% بالمشاركة مع مجموعة صغيرة من زملائه .
- حينما يكون تحديد مستوى الأداء أو ظروف التعلم أو كليهما معاً مناسباً يمكنك أن تضعه في
- إلى عبارة الهدف ، وإذا لم تشمل عبارة الهدف على مستوى معين للأداء أو التعلم فإنه يفترض أن المستوى المطلوب ١٠٠% إجابة صحيحة .

يراعى عند صياغة عبارات الأهداف أن :-

تكون عبارة الهدف بسيطة وقصيرة لا تتضمنها تفاصيل كثيرة ، ويساعد ذلك على ألا يكون الإعداد للأهداف عملية مثبطة لما نبذه من جهد من ناحية وألا تكون كثرة ما تتضمنه عبارة الهدف من متطلبات تعليمية موزعة للتلاميذ من ناحية أخرى .

أبرز الممارسات الخاطئة في صياغة الأهداف السلوكية

على الرغم من أن كثير من متخصصي تصميم للتدريس يوصون بأن تصاغ الأهداف لتدريسية صياغة سلوكية تسبور نتائج التعلم (السلوك القابل) الذي يتوقع أن يقوم به المتعلم (التلميذ أو الطالب) عقب الانتهاء من عملية التدريس ، إلا أن الممارسات القبلية لصياغة المعلمين للأهداف كشفت عن عدد من الممارسات الخاطئة التي يتبعونها فيها ، وفيما يلي أبرزها .^(١٧)

١ - صياغة الأهداف في صورة التشيط (أو الإجراء) للتدريس الذي سيتقوم به المعلم ، وليس في صورة نتائج التعلم المتوقع قيام المتعلم - (أو الطالب المعلم) - بها عقب التدريس ، ومن أمثلة تلك الأهداف : شرح خطوات تحضير غلو الأيدروجين في المختبر .

٢ - صياغة الأهداف بطريقة تنصب على المحتوى المراد تدريسه ، وليس على السلوك المتوقع أن يقوم به المتعلم عقب التدريس . ومن أمثلة تلك الأهداف : العلاقة بين مكونات البيئة .

٣ - صياغة الأهداف في صورة أغراض عامة للتدريس المواد الدراسية ، وليس في صورة إجرائية محددة ، ومن أمثلة تلك الأهداف : تنمية الوعي بالقضايا والمشكلات البيئية .

٤ - صياغة الأهداف في صورة نتائج تعليمية غامضة أو غير واضحة ، ومن أمثلة تلك الأهداف : أن يعرف الطالب الإعراف في النحو .

٥ - صياغة الأهداف بصورة تركز على أنشطة التعلم Learning activities (أي على أنشطة المتعلم أثناء التدريس) وليس على نتائج التعلم ، ومن أمثلة تلك الأهداف : أن يستمع المتعلم إلى شريط مسجل عليه صورة الغاشية .

٦ - وجود أكثر من نتائج للتعلم في العبارة الهدفية الواحدة ، ومن أمثلة تلك الأهداف : أن يذكر طلاب مساحة متوازي الأضلاع ، ويحل ثلاثة مسائل كتطبيقات عليه بدون خطأ .

الانتقادات الموجهة للأهداف السلوكية^(١٨، ١٩)

١ - عن استخدام الأهداف السلوكية في تصميم المناهج تبرز صعوبة تكمن في أن أي موقف تعلم يحتمل أن يتضمن العديد من العناصر المستقرة وربما غير المدركة وغير المتضمنة في الأهداف المحددة سلفاً .

- ٢- تأثير التحديد السلوكي للأهداف على الابتكار والتجديد حيث أن أنواع من التجديد المرغوبة يصعب تحديدها من خلال عبارات الأهداف السلوكية .
- ٣- السخوف من اختيار الأهداف على أساس مدى إمكانية قياسها وذلك يوجب أن تتولد طريقة لقياس مدى التقدم الذي يحدث ، ومن المعلوم أن الأهداف تشتق من حاجتنا وتصورتنا الفلسفية وليس من مقاييسنا .
- ٤- الخلط بين تطبيق معيار ما وبين صل حكم ما يتصل بتقويم النواتج (مخرجات) للتربية .
- ٥- تتجه الأهداف السلوكية نحو معلومة كل محتويات الدراسة بالمثل بنسب الفطر عن درجة التحديد الممكنة عند تقدير الأهداف السلوكية .
- ٦- تهدف عملية تحديد الأهداف السلوكية إلى التأكيد على أن صياغة الأهداف هو الخطوة الأولى في تطوير المناهج وبالتالي فإنها خلطت بين ما هو منطقي وبين ما هو سيكولوجي في صياغة التخطيط التربوي .

الرد على الانتقادات التي وجهت إلى الأهداف السلوكية

- ١- جميع الانتقادات يمكن أن تستخدم لأي نشاط مخطط له على أساس أهداف محددة .
- ٢- يمدد الابتكار عملية نمو ذات طبيعة عضوية لمكوناتها وتحتاج إلى نوع من البراعة والإبداع ، يكون الابتكار أكثر سهولة عندما يرتبط بمعالجة معينة وتتصل هذه الحاجة في أهداف معينة يجب الوصول إليها وتحقيقها .
- ٣- إن المدرسة باعتبارها مؤسسة اجتماعية تركز جهودها لإحداث أفضل تعلم بما يتناسب لأهداف التربية ومع حاجات وخصائص الأفراد والمجتمع ، نجاح المدرسة يتوقف على تحقيق كل فرد فيها السعادة ، بمعنى أن كل معلم ينبغي أن يركز على نجاح المدرسة ككل وهذا العمل يبدو غير ممكن عملياً بدون تحديد لأهداف تقوم على أساسها .
- ٤- ليست الأهداف التربوية مجردات في ذاتها بل تمثل أشياء ومفاتيح ، تشتق من مصادر متنوعة تساعدنا على تصور ما يجب أن تكون عليه التربية ليس في الحاضر فقط بل في المستقبل أيضاً .
- ٥- إن تحديد الأهداف يخدم المعلم ليقوم بدوره للوصول إلى النتائج المرغوبة وليس هذا في مجال التكرس فقط ، بل أيضاً في تخطيط أنشطة الدروس اليومية ، كذلك في توجيه تعلم التلاميذ وزيادة دافيتهم .

٦- تستند التقنيات التعليمية التي تستخدم أسلوب النظم في تصميم البرامج التعليمية وتتاويها وتقويمها إلى تحديد واضح للأهداف ومضامينها التعليمية سواء كان على مستوى الأهداف العامة أو النوعية الأكثر تحديداً ، كما تعتبر الأهداف إحدى الخطوات الرئيسية ضمن حلقات التصميم التعليمي ، والتي يرتب عليها باقي الخطوات من حيث تحديد الأولويات واختيار المحتوى ..
أساليب التقويم في ضوء العلاقة المنهجية المتبادلة بين هذه الخطوات .

خامساً : تطبيقات عملية

تدريب (١)

اقرأ الأهداف السلوكية المعرفية الآتية ، وحدد ما صيغ منها بطريقة صحيحة ، وما صيغ منها بطريقة غير صحيحة ، بوضع علامة (x) تحت الخانة التي تحير عن ذلك أمام كل عبارة هدف قراها ، ثم صنف هذه الأهداف وفق المستويات المعرفية الستة عند بلوم .

المستوى	الحكم على صحتها		عبارات الأهداف السلوكية
	خطئة	صحيحة	
			- أن يرتب الأرقام ٧٠١٠٠٩٩٠١٩٧٠٣٠٢١ ترتيباً تصاعدياً . - أن يضرب الطالب (١,٢) في ٣,٠٠١ . - أن يدرس الطالب قوانين نيوتن للحركة . - يصنف الحيوانات التالية إلى مفاريات ولاقاريات : (التملب ، المنفوخ ، الأغبطوط ، الخفاش ، أم الخلول) . - أن يكتب عدداً أولياً أكبر من (٣٥) وأصغر من (٤٥) . - أن يميز بين الثورة والانتفاخ . - أن يضع عنواناً آخر لقلمة سنوات القهر . - أن يقيم طريقة استخلاص الحديد المتينة بمصانع الحديد والصلب بطهران على ضوء ما درسه . - أن يحلل الأكتاف الرئيسية التي تضمها نص ما بين القهر ين . - أن يمين على خريطة صماء أسماء ثلاث مدن مصرية . - أن يرسم الحدود الفرنسية في خريطة السعودية . - أن يربط بين الأداة واستخداماتها . - أن يصنف الأشكال المسطحة إلى رباعية ولا سداسيات . - أن يكتب كلمة نثرية يصنف فيها شجاعة فدائي فلسطيني . - أن يروي ما حدث في مظحة قلنا . - أن يقرر أي المركبين أكثر مفسدة للتحليل . - أن يحب كثافة الفزيق . - أن يحقق في صدق الخبر .

تكريب (٢)

الأخطاء الشائعة في صياغة الأهداف السلوكية :

كثيراً ما تشوب صياغة الأهداف السلوكية عدة أخطاء يقع فيها المعلمون على اختلاف مستوياتهم ومن هذه الأخطاء ، وصف سلوك المعلم بدلاً من سلوك التلميذ ، ووصف عملية التعليم نفسها بدلاً من وصف نتائجها ، وتحديد عناصر الدرس بدلاً من تحديد نتائج تعلمها ، وتضمنين عبارة الهدف أكثر من ناتج تعليمي واحد .

والمطلوب منه قراءة عبارات الأهداف السلوكية التالية ، ثم حدد نوع الخطأ في كل هدف من هذه الأهداف ، ثم أعد كتابة الهدف صحيحاً في المكان المخصص لذلك .

١- الهدف : تنمية مهارة التلميذ في تحديد الفكرة الرئيسية للمقرر .

❑ نوع الخطأ :

❑ التصويب :

٢- الهدف : اكتساب مهارات رسم الخرائط .

❑ نوع الخطأ :

❑ التصويب :

٣- الهدف : أن يعرف التلميذ وظيفة الجهاز الهضمي ، ويحدد أجزائه .

❑ نوع الخطأ :

❑ التصويب :

٤- الهدف : أن يفهم التلميذ معنى التكافل ، ويحدد شروط تكافل المتكافئين .

❑ نوع الخطأ :

❑ التصويب :

٥- الهدف : انشراط الاقتصادي في مصر القديمة .

❑ نوع الخطأ :

❑ التصويب :

٦- الهدف : تدريب التلاميذ على رسم الأشكال الهندسية .

❑ نوع الخطأ :

❑ التصويب :

٧- الهدف : عمل كائن ولحوائثها .

❑ نوع الخطأ :

❑ التصويب :

مراجع الفصل الخامس

أولاً المراجع العربية :

- ١- إبراهيم بسيوني عميرة (١٩٩١) المنهج وعناصره - الطبعة الثالثة - دار المعارف مصر .
- ٢- أحمد سليمان عوده . (١٩٨٥) . التقنين والتقييم في العملية للتدريبية ، الأردن جامعة اليرموك ، دائرة تدريبية .
- ٣- حسن زيتون ، كمال زيتون (١٩٩٥) . تصنيف الأهداف للتدريبية : محاولة عربية ، الإسكندرية ، دار المعارف .
- ٤- رياض صلاح جزولي (١٩٩٤) . التربية الإسلامية بين الهدف والغرض والقيمة . رسالة الفلاح العربي ، العدد (٥١) . ص ص ١٥ - ٣١ .
- ٥- محمد أحمد الجبالي . (١٩٩١) . الأهداف السلوكية في مجال التدريب ، المجلة العربية للتدريب ، المجلد الرابع ، العدد السابع . ص ص ١١ - ٣٦ .
- ٦- عبد الرحمن حسن الإبراهيم (١٩٨٦) دراسات حول الأهداف التدريبية - مركز البحوث للتربوية ، دراسة رقم (١٠٢) جامعة قطر . ص ص ٥٩٢ - ٦٥٠ .
- ٧- عبد الرحمن إبراهيم الشاعر . (١٩٩١) . أسس تصميم وتنفيذ البرامج التدريبية ، الرياض ، دار تحف للنشر والتأليف .
- ٨- فتح الباب عبد الحليم سيد (١٩٩٠) لغايات والأهداف التدريبية في القرآن والسنة . بحوث المؤتمر التربوي "دور بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة" ، الجزء الثاني ، الأردن ، عمان (٢٠-٥٠ محرم ١٤١١هـ ، ٢٤-٢٧ يوليو ١٩٩٠م . ص ص ١٢٩-١٧٥ .
- ٩- وايد عبد اللطيف هواث (١٩٨٨) المدخل في إعداد المناهج الدراسية . الرياض: دار المريخ للنشر .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- 10- Atkin , J. M .(1968).Behavioral Objectives in Curriculum Design : A cautionary Mote . The Science Teacher, 35 , (5). Pp. 27-30 .
- 11- Bloom, B.S.(ed.).(1956) Taxonomy of Educational Objectives Handbook I : Cognitive Domain . New York : Longmans , Green and co.
- 12- Clark . H & Starr , I.S. (1980) Secondary and Middle Teaching Methods . (5th ed.). New York : Macmillan publishing company .
- 13- Cooper , J. M. (1986) . Classroom Teaching Skills. (3rd ed.). Toronto : D. C . Heath company.
- 14- Eisner , Elliot .W. (1969) Instructional and Expressive Educational Objectives : Their Formulation and Use in Curriculum . American Educational Research Association Mono Graph Series on Curriculum Evaluation. Rand McNally, Chicago,3 pp 1-18 .
- 15- Krathwohl , D.R. & Bloom , B.S. & Masid , B.B. (1964) Taxonomy of Educational Objectives , Hand Book II : Affective Domain . New York : David Mchay .
- 16- Ormell , C. (1992) . Behavioral Objectives Revisited. Educational Research , 34(1) : 23-33 .
- 17- Simpson , E.J. (1972) The Classification of Educational Objectives in Psychomotor Domain, Vol. 3. Washington Gryphor House .

● الفصل السادس ●

تحليل المحتوى التعليمي

أولاً : تحليل المحتوى : (مفهومه ، أهدافه ، خطواته ، معاييرهِ ، خصائصه) .

ثانياً : أنواع تحليل المحتوى :

- تحليل المحتوى المهارى .

- تحليل المحتوى المعرفى .

ثالثاً : إجراءات تحليل محتوى الدرس .

رابعاً : المشكلات التى تصاحب عملية تحليل المحتوى .

خامساً : بعض الجوانب الإيجابية لعملية تحليل المحتوى .

سادساً : تطبيقات عملية .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل السادس (تحليل المحتوى التعليمي)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -

- ١- تحديد مفهوم المحتوى .
- ٢- تحديد خطوات عملية اختيار المحتوى .
- ٣- التعرف على معايير اختيار المحتوى وكيفية تنظيمه .
- ٤- تحديد مفهوم تحليل المحتوى .
- ٥- التعرف على أهداف تحليل المحتوى .
- ٦- تحديد خطوات عملية تحليل المحتوى .
- ٧- التمييز بين نوعين من أنواع تحليل المحتوى .
- ٨- تحديد خصائص تحليل المحتوى .
- ٩- التعرف على إجراءات تحليل محتوى الدرس .
- ١٠- التعرف على المشكلات التي تصاحب عملية تحليل المحتوى .
- ١١- تحديد بعض الجوانب الإيجابية لعملية تحليل المحتوى .

الفصل السادس

تحليل المحتوى التعليمي

مقدمة :

حظيت مهارات تحليل المحتوى - خلال السنوات القليلة الماضية من هذا القرن - باهتمام كبير من الباحثين والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس في العالم ، لذلك لأنها تعد الأداة التي يستند عليها مطلق المواد الدراسية في تشخيص محتويات التعليم ومعرفة ما تشتمل عليه من أفكار ومعلومات وقيم وما تتلحظ من مشكلات وإشغالات هامة ولا تقتصر عملية تحليل المحتوى على مجرد تجزئة المحتوى إلى مكوناته ؛ بل تتعدى ذلك إلى تصنيف تلك المكونات في نتائج بصورة يسهل تلخيصها .. أي أنها عملية تحليل وتركيب في آن واحد .

أولاً : تحليل المحتوى Content Analysis

(مفهومه ، أهدافه ، خطواته ، معايير ، خصائصه)

يعد تحليل المحتوى من أهم الساليب الإجرائية التي ينبغي أن يقوم بها المعلم بهدف التخطيط لمواكف التعليم ، وإعداد المواد والتدخلات ، والتسييلات اللازمة لتنفيذها ، ولعل نجاح المعلم في جميع مراحل التعليم يتوقف بشكل رئيسي على مدى امتلاكه لمهارات تحليل المحتوى ، وكيفية استخدامه للمحتويات المقترحة في الكتب المدرسية المقررة ؛ وما تشتمل عليه من أفكار ومضامين ، ومن الضروري قبل أن نعرض لموضوع تحليل المحتوى ، أن نقوم أولاً بتوضيح مفهوم المحتوى .

مفهوم المحتوى :

المحتوى هو نوعية المعارف التي تُختار وتُنظم على نحو محين ، وكلمة المعارف هنا كلمة عامة تشير إلى كل ما يمكن تقديمه للمتلمين من معلومات ومفاهيم ومهارات وقواعد وقوانين ونظريات ، وما يُرجى إكسابه للمتلمين من قيم واتجاهات وميول .^(١)

ويعد المحتوى من عناصر المنهج الأساسية التي يمكن من خلالها تحقيق أهدافه ، لذا فإن واضع المنهج تواجه مشكلة لاختيار أصعب محتوى للأهداف الموضوعه ؛ من بين كم هائل وكيف متنوع من المعرفة ، وعليه فإن عملية اختيار المحتوى تتبع ثلاث خطوات رئيسية .

خطوات عملية اختيار المحتوى :

تشتمل عملية اختيار المحتوى على ثلاثة خطوات رئيسية هي :

١- اختيار الموضوعات الرئيسية :

وهذه الخطوة تتم بناء على مدى ارتباط هذه الموضوعات ومتابعتها للأهداف أي على مدى ترجمة هذه الموضوعات للأهداف الموضوعية ، فالموضوعات المختارة يجب أن تمثل عينة مترابطة تظهر فيها طبيعة المحتوى والأبعاد التي ينبغي أن يدرسها التلميذ .

٢- اختيار الأفكار الأساسية التي تحتويها الموضوعات :

وتعتبر هذه الأفكار الأساليب المكونة للمادة ، وبالتالي يجب أن تحتوي على المعلومات الضرورية التي يجب أن يعرفها التلميذ حتى يلم بالمادة إلماماً كاملاً^(١).

٣- اختيار المادة الخاصة بالأفكار الرئيسية :

وهي المادة التي ترتبط بكبر عدد ممكن من الأهداف ، وتفي لأكثر بحلجات البيئة المحلية ، وتتمشى مع استعمالات التلاميذ وميولهم ، وتراعي مستوى التلاميذ وخبرتهم السابقة ، وترتبط بمشكلاتهم الحالية وتلميذ قدراتهم .

معايير اختيار المحتوى :

إن عملية اختيار المحتوى تخضع لمعايير معينة يجب أن تؤخذ في الاعتبار وهذه المعايير

هي :

- ١- أن يكون المحتوى مرتبطاً بالأهداف .
- ٢- أن يكون المحتوى صليفاً وله دلالة .
- ٣- أن يرتبط المحتوى بالمواقع الثقافية الذي يعيش فيه التلميذ .
- ٤- أن يكون هناك توازن بين شمول وعصق المحتوى .
- ٥- أن تراعي المحتوى ميول التلاميذ وحلجاتهم .

تنظيم المحتوى :

تساعد عملية التنظيم التلاميذ على تحصيل المفاهيم المجردة ، كما أنها تنمي من قدرتهم على حل المشكلات ، ومهاراتهم في تحليل المعلومات والتكثيف عنها . وعند تناول المحتوى بالتنظيم فمن الممكن أن نبدأ مثلاً من المعلوم إلى المجهول ، أو من المصنوع إلى المجرّد ، أو من المألوف إلى غير المألوف ، أو من المباشر إلى غير المباشر ، أو من البسيط إلى المركب إلى الأكثر تركيها ،

حتى تيسر عملية تعلم التلاميذ مع مراعاة مستوى التلاميذ وخلفيتهم الإدراكية والتسلسل في الطرق التي يتعلمون بها .^(٧)

تحديد المقصود بعملية تحليل المحتوى

□ مفهوم تحليل المحتوى :

يسمى تحليل المحتوى بأنه أسلوب منظم لتحليل مضمون رسالة معينة ، ولله أداة لملاحظة وتحليل السلوك الظاهر للأشكال بين مجموعة من الأفراد القاديين بالتحليل ، ويهدف تحليل المحتوى إلى التصنيف الكمي لمضمون معين ، وذلك في ضوء نظام زمني للثبات لا يمتد ببيانات مناسبة لظروف محددة خاصة بهذا المضمون .^(٨)

□ تحليل محتوى المادة التعليمية :

تكاد تجمع التعريفات المختلفة لتحليل محتوى المادة التعليمية على أنه أسلوب بحثي يستهدف وصف المحتوى الظاهري للمادة التعليمية وصفا موضوعيا منظما كميا وفق معايير محددة مسبقاً ، ويقصد بالوصف الظاهري التقيد بالمعاني الواضحة والمنصوص عليها صراحة بنفس المادة التعليمية ، أما الموضوعية فيقصد بها توفر فرصة الثبات والصدق في عملية التحليل .^(٩)

□ أهداف تحليل المحتوى :

إن الهدف الرئيسي من تحليل الكتب المدرسية والمواد التعليمية هو تصنيف نوعيتها ، والتركيز في هذا العمل ينبغي أن يكون إيجابيا . حيث أن اكتشاف المواد التعليمية غير المرغوب فيها يستلزم عملا وظيفيا لو انتهى بنا إلى عمل بناء . كما أن التركيز على الجوانب السلبية سوف يتركب عليه نتائج غير مرغوب فيها ، إذ يستلزم المشاعر السلبية للآخرين .

ومن بين أكثر الأهداف أهمية لتحليل الكتب المدرسية ما يلي :

١- اكتشاف أوجه القوة والضعف في الكتب المدرسية والمواد التعليمية التي تستعمل الآن ، وتقديم أساس لمراجعتها وتحسينها عند الحاجة ، وينبغي على الدراسات التي تجرى على هذه الكتب أن تركز على أي الموضوعات أكثر أهمية .

٢- تزويد مطوري المناهج وغيرهم من العلماء بالقرص للعمل تعاونيا مع المعلمين ومديري المدارس وقادة العمل الحكومي والعلم وذلك لتصنيف الكتب المدرسية والمواد التعليمية .

- ٢- تقديم المساعدة للمؤلفين والمحررين والنشئين في إعداد كتب مدرسية جديدة ، وذلك بتزويدهم بمبادئ توجيهية ، والإشارة إلى ما ينبغي تجنبه وما يجب تضمينه.
- ٤- تقديم مواد مساعدة في عملية مراجعة برامج الدراسة ككل ، وفي إعداد المعلمين والإداريين ، وفي اختيار الكتب المدرسية والمواد التعليمية .^(٥)

□ خطوات عملية تحليل المحتوى :

هناك أربع خطوات لعملية تحليل المحتوى :

- ١- تحديد الهدف من عملية التحليل :
- تستهدف عملية تحليل المحتوى ووحده المتضمنة في الوحدة .
- ٢- تحديد التعريف الإجرائي لوحدات المحتوى :
- يقصد بوححدات المحتوى تلك العناصر المكونة لمحتوى الوحدة والتي تمثل الهيكل البنائي لمادة التعلم .
- ٣- تحليل محتوى المادة العلمية لتحديد وحدات المحتوى :
- فسي هذه الخطوة يتم قراءة المحتوى في ضوء التعريف الإجرائي الذي يتم تحديده لهذه الوحدة .
- ٤- صدق التحليل :
- ويقصد به أن يكون التحليل صالحاً لترجمة الظاهرة التي يحللها ، ويتحدد صدق التحليل بالحكم عليه في ضوء معايير لعملية التحليل .

□ معايير التحليل :

ويتحدد صدقها من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية :

- ١- هل التصنيف المستخدم في التحليل مناسب للمحتوى الذي تم تحليله ؟
- ٢- هل معايير التصنيف الموضوعية والتي اتبناها الباحث في تحليله للمحتوى معرفة إجرائياً ؟
- ٣- هل اتبع الباحث التصنيف المستخدم والمعايير المستخدمة عند تحليله المحتوى ؟

٤- هل وحدة التحليل محددة بوضوح ؟ وهل أخذها الباحث في اعتباره عند تحليل المحتوى ؟ ^(٧)

خصائص تحليل المحتوى

من الممكن تحديد خصائص تحليل المحتوى في عدة نقاط رئيسية هي :

١- أنه أسلوب للوصف : **Descriptive**

يهدف أسلوب تحليل المحتوى إلى الوصف الموضوعي لمادة الاكتمال ، والوصف يعني تصوير الظاهرة كما تقع وفي ضوء القوانين التي تمكنا من التنبؤ بها.

٢- أنه أسلوب موضوعي : **Objective**

- أن هذه الأداة تقيس بكفاءة ما وضعت لقياسه .
- أن هذه الأداة يستطيع بالحثون آخرون استخدامها في تحليل المحتوى .

٣- عملية تحليل المحتوى أسلوب منظم : **Systematic**

والانتظام يعني أن يتم التحليل في ضوء خطة عملية تتبين من خلالها الخطوات التي مر بها التحليل حتى انتهى الباحث إلى ما انتهى إليه من نتائج .

٤- عملية تحليل المحتوى عبارة عن أسلوب كمي : **Quantitative**

وذلك يعني أن عملية التحليل تعتمد على التقدير الكمي باعتبارها أساساً للدراسة ومنسطقاً للحكم على انتشار الظواهر .

٥- عملية تحليل المحتوى تعتمد على الأسلوب العلمي :

حيث أن عملية تحليل المستوى أسلوب من أساليب البحث العلمي ، يستهدف تحليل المستوى من خلاله الكشف عن العلاقات التي تربط بين الظواهر ووضع القوانين لتفسيرها ؛ وهذا مما يتسم به التفكير العلمي .

ومما سبق يتضح أن عملية تحليل المحتوى لها مجموعة من الخصائص الهامة التي لا يمكن إغفالها ، وبذلك تكون عملية تحليل المحتوى ليست فاصرة على التجربة الميدانية أو الدراسة العملية فقط ، وإنما تعتمد هذه الدراسة على العلم روحاً ومنهجاً وطريقة .

ومن الممكن ذكر مجموعة أخرى من الخصائص المميزة لتحليل المحتوى، وهي:

١- أنه يتناول الشكل والمضمون . **Form and Content**

- ٢- أنه يتعلق بظاهرة النص .
 ٣- أنه يستخدم في مجال العلوم الاجتماعية .
 ٤- أنه يعتمد في دراسة الوثائق والشمارات وأسابيل الدعاية واستجابات الناس على الاستبيانات. (٧)

ثانياً : أنواع تحليل المحتوى :

بمعد معرفة مفهوم تحليل المحتوى ومفهوم المحتوى علينا أن نتعرف على أنواعه وأهدافه ، والهدف فيه هو إجراء عملية التحليل ، وتطوّل لتوصل إلى تحديد كل المهارات الرئيسية والفرعية المستخرجة التي يحتاج التلميذ إلى تعلمها ، والمقصود بالمهارة المستخرجة هي المهارة الفرعية التي تخرج تحت مهارة رئيسية ، والتي يتعين إيجادها لكي يتمكن التلميذ من تعلم المهارات التي تعلمها ، أي تحديد المهارة الفرعية التي توصل إلى المهارة الرئيسية ، ويجب أن يكون واضحاً لنا أن عملية التحليل لا تتوقف عند تجزئة النص أو المحتوى إلى مكونات ، بل تتعدى ذلك إلى عملية تصنيف تلك المكونات ووضعها في تقابلات يسهل تعلمها ، ومن هنا نصل إلى تحديد أنواع عملية تحليل المحتوى ، وهي :

أ - تحليل المحتوى المهاري

ب - تحليل المحتوى المعرفي

أ - تحليل المحتوى المهاري :

يخضع تعلم المهارات الحركية لنوع من التحليل يطلق عليه تحليل المهارة Skill Analysis أو تحليل الخطوات والمتتالية ، وفي هذا النوع من التحليل نجد أن المحتوى يتكون لسلسلا سلسلة من الخطوات أو المهارات الفرعية التي ينبغي أدائها في تتابع معين حتى يتحقق الهدف.

وأفضل طريقة لتحليل محتوى الأهداف الحركية هي أن نتصور تصوراً ذهنياً لجميع المعلومات التي يتطلبها تحقيق الهدف في التتابع الذي تتم به . (٨)

ومن خصائص هذا النوع من التحليل :

- ١- الخطوات تنظم في تتابع معين ، وعلى المتعلم أن يمر بجميع الخطوات وفق تسلسلها .
- ٢- كل خطوة يمكن تعلمها والتدريب عليها بصفة مستقلة عن غيرها من الخطوات .
- ٣- مفرجات كل خطوة تكون مخلفات الخطوة التالية ، ولذلك يؤدي إغفال أي خطوة إلى عدم تحقيق الهدف .

بعض المشكلات التي تواجه هذه الطريقة :

- ١- من الضروري معرفة خصائص التلاميذ ، فإن ذلك يساعدنا على معرفة أهم المهارات الفرعية اللازمة ، والتي ينبغي أن تتضمنها عملية التحليل .
- ٢- مدى التفصيل الذي يجب أن يتوقف عنده تحديد المهارات الفرعية ، وهذا يتوقف على صق واتساع خبرة المتعلم بالخطوات الموضوعة لذلك .
- ٣- ينبغي أن يقوم المحلل بعد حصر جميع الخطوات بتحديد المهارات التي قد يظهر في تعلمها صعوبات تعلم حتى يركز تدريجية عليها^(٦) .

وهذا أسلوب آخر لتحليل المهارات الحركية وهو القيام بتحديد المهارات الفرعية التي تسدرج تحتها حتى يتم تحليل كل المهارات الفرعية ، ويمكن تلخيص هذا الأسلوب في الخطوات التالية .

- ١- تحديد المهارات الفرعية المندرجة تحت المهارة الرئيسية في صورة خطوات متتابعة .
- ٢- تحديد أي الخطوات تحتاج إلى تدريب .
- ٣- تصنيف كل مهارة فرعية حسب نوع الأداء المتوقع . هل تحتاج إلى تفكير ، أم تحتاج إلى تمييز ، أم حل مشكلات .. إلخ ، فمن المفيد أثناء عملية التحليل أن نقرر نوع الأداء الذي يميز كل مهارة فرعية .
- ٤- تحديد الصعوبة بالنسبة لكل مهارة .
- ٥- توضيح كل الخطوات في رسم تتابعها^(٦) .

ب - تحليل المحتوى المعرفي :

يخضع المحتوى المعرفي لنوع من التحليل يطلق عليه التحليل الهرمي **Hierarchical Analysis** ، ويتطلب هذا النوع دراية كاملة بالمحتوى حتى يمكن تحليله إلى مكوناته الفرعية ، ولكن ينبغي للمحلل أن يتعرف على المهارات الحقلية الفرعية التي وينتهي على التلميذ تعلمها لكي يتمكن من تعلم مهارات عقلية أعلى ، ومثال ذلك: إذا أراد المعلم أن يعلم تلاميذه مهارة ما ، فخطوة التقييم بتحليل هذه المهارة إلى مهارات فرعية رئيسية ، ويلاحظ أن نتائج هذه هي شكل هرمي يبدأ من القاعدة بالأسفل عناصر المهارة ، ثم تزداد العناصر تعقيدا كلما ارتفعنا إلى قمة الهرم وصولا إلى الهدف .



شكل رقم (٦-١) تصنيف الأهداف المعرفية

وهناك تصنيفات كثيرة للبنية المعرفية ، وبالإمكان استخدام بعض هذه التصنيفات في التعرف على المكونات الفرعية التي تدرج تحت هدف معرفي معين، ومثال ذلك: تصنيف " بلوم " عام ١٩٥٦ ويصنف الأهداف المعرفية إلى ستة مستويات متدرجة من الأدنى إلى الأعلى .

ويقوم هذا التصنيف على افتراض أن إتقان أي مهارة من المستويات العليا يستلزم إجادة المستويات الأدنى مرتبة . فإلا لمكن تحديد مستوى الهدف فيله يصبح من السهل التعرف على المهارات الفرعية المتدرجة تحتها ، وتنظم هذه المهارات وفق تتابع منطقي مقبول .

كما قدم " جانييه " نموذجا للتعليم يمكن أن نستفيد منه في تحليل المحتوى وفي تنظيم نتائج المهارات المتدرجة تحت كل هدف ، ويذهب " جانييه " إلى أن الأساليب السلوكية المركبة تتكف

دائماً من أصال بسيطة ، أن اكتساب هذه الأصال البسيطة ضروري حتى يستطيع الفرد أن يقوم بالسلوك .



شكل رقم (٦-٢) نموذج جانييه للتعليم

ولقد قام " جانييه " بتحليل السلوك على أساس تنظيم هرمي باننا بأبسط أنواع التعلم وهو التعلم الإشعاعي حتى يصل إلى أكثرها تعقيداً وهو حل المشكلات .

وهذه المستويات مرتبة على أساس تزايد تعقيدها ومن المضامين الأساسية التي يقوم عليها نموذج " جانييه " أن إتيان أي مستوى متقدم يقتضي بالضرورة إتيان المستويات الأدنى منه .^(٣)

ثالثاً : إجراءات تحليل محتوى الدرس

تجيب عملية تحليل محتوى الدرس عن تساؤل رئيسي يجب أن يضعه المعلم (المحلل) أمامه وهو : لماذا هذا الدرس ؟ أي هل خطط هذا الدرس ليدور حول مفهوم ؟ أم مهار ؟ أم غير ذلك ؟

ومن هنا نجد عملية تحليل المحتوى تكثف عما يتضمنه الدرس من جوانب التعلم ، وتساعد على صياغة الأهداف السلوكية بصورة واضحة ، كما تكثف عن النصوص الذي يكتف بتحديد الأهداف حيث توضح لنا كيف يصاغ الهدف في المجال الصحيح ، حيث أن هناك خطأ شائع في صياغة الأهداف وهو صياغتها جوعاً في مجال واحد وهو المجال المعرفي .

^١ إن نقطة البداية في تحليل المحتوى هي الهدف التعليمي ، والهدف التعليمي الصاغ صياغة جيدة يسهل عملية التحليل ، ويمكن المعلم من عزل العناصر الضرورية عن العناصر غير الضرورية .

ومن الممكن التعلم بطولية تحليل المحتوى وفقاً للإجراءات التالية :

١ - قراءة للدرس قراءة إجمالية عامة :

وفي هذه الخطوة يتم قراءة الدرس قراءة فاحصة عامة حتى يتم التعرف على الهدف العام من هذا الدرس وهو ما يمثل الخطوة الثانية .

٢ - تحديد الهدف العام من الدرس :

ونفس هذه الخطوة يتم تحديد الهدف العام من الدرس ، أو معرفة لماذا وضع هذا الدرس ؟ ولا تتم هذه الخطوة إلا بعد المرور بالخطوة السابقة وهي عملة القراءة الإجمالية للدرس .

٣ - قراءة كل فقرة من فقرات الدرس على حدة :

بعد وضع وتحديد الهدف العام من الدرس تكتمل هذه الخطوة وهي قراءة كل فقرة من فقرات الدرس على حدة ، وذلك لأن كل فقرة لها مرمى خاص يخدم الهدف العام الذي سبق تحديده .

٤ - تحديد ما تكرر حوله كل فقرة :

حيث أنه من خلال عملية القراءة المنفردة لكل فقرة على حدة يتم تحديد ما إذا كانت هذه الفقرة تكرر حول مفهوم أم مهارة أم قيمة ، ، الخ من جوانب التعلم المختلفة .

٥ - وضع قائمة بجوانب التعلم التي يدور حولها الدرس :

من خلال الخطوات السابقة يتم تحديد قائمة بالجوانب المختلفة للتعلم التي يدور حولها الدرس الذي يتم تحليل محتواه ، ولا يمكن الوصول إلى تحديد تلك القائمة إلا بعد المرور بالخطوات السابقة .

٦ - صياغة هدف أو عدة أهداف حول كل فقرة :

وتتمثل هذه الخطوة الخطوة الأخيرة من خطوات عملية تحليل المحتوى ، ويتم فيها صياغة هدف أو عدة أهداف حول كل فقرة تبعاً لجانب التعلم الذي تكرر حوله تلك الفقرة ، ومن هنا نتجنب الوقوع في أخطاء صياغة الأهداف للتلمذة لأن جوانب التعلم أصبحت أملاًنا .

رابعاً : المشكلات التي تصاحب عملية تحليل المحتوى

هناك بعض المشكلات التي تتعرض لها عملية تحليل المحتوى ، ومنها ما يلي :

- ١- لا توجد طريقة مثلى - حتى الآن - ترتب على أساسها عملية تحليل المحتوى ، بل أن الطريقة المثلى قد لا تتوفر في يوم من الأيام ، ومن الممكن الاعتراف بأنه ليست لدينا وسيلة مضمونة لذلك ، فالتعلم عملية معقدة ولا يمكن التنبؤ بدقة بما يحدث في المواقف المختلفة ، كما أن دراسة السلوك الإنساني لم تكتمل بعد ، وما تزال هناك العديد من جوانب الموضوع التي نكتشفها.
- ٢- لا توجد هناك إستراتيجية واحدة لتنظيم تتابع عناصر الخبرات التعليمية ، كما لا توجد إستراتيجية واحدة مناسبة لكل المتعلمين .
- ٣- كثير من النماذج أو الأطر النظرية التي تستخدم في تحليل المحتوى وفي كثير من تتابع عناصره لم تضع للبحث الإمبريقي ، بل إن كثيراً من مؤلفي المواد التعليمية ليست لهم صلة مباشرة بالمعلمين الذي تد لهم هذه المواد ، على رغم وجود القناعات بأن تنظيم الخبرات للمتعلم لا يحدث في فراغ ، فلا بد من وجود تفاعل مباشر بين من يقوم بتصميم تلك الخبرات وبين المتعلمين أنفسهم .
- ٤- إن فعالية أي أسلوب لتحليل وتنظيم التتابع سواء أكان ذلك في ذهن المحلل أم في خطة مكتوبة تعتمد على الاستدلال ، فإذا جعل المعلم عملية التحليل غاية في حد ذاتها فإن ذلك لا يجعل أسلوب تدريسية مرناً بالدرجة الكافية التي تسمح له باستغلال التقنيات التي قد تكون ذات فائدة تعليمية قصوى .^(١٥)

خامساً : بعض الجوانب الإيجابية لعملية تحليل المحتوى

- ١- من أهم النتائج التي نخرجها من عملية تحليل المحتوى تجنب العشوائية في التدريس ، فكما اعتمد تدريس المعلم على التخطيط كلما ازدادت ثقته بفعالية أسلوبه في التدريس ، وكلما أصبح قادراً على أن يجد إجابة مقنعة للسؤال المصيف الذي يفرض نفسه في كل خطوة " ماذا أفعل بعد ذلك ؟ " ، وبعبارة أخرى تساعد عملية تحليل المحتوى وتنظيم التتابع على أن يصبح التدريس موجهاً ومركز التحقيق الأهداف التعليمية المحددة .
- ٢- يمكن من خلال تحليل المحتوى تحديد نقطة البدء بالنسبة لكل فرد وفقاً لقرائنه ، ووفقاً للفروق الفردية ، وتحديد الأنماط السلوكية التي اكتسبها كل متعلم ، كما يساعد تحليل المحتوى على زيادة كفاءة المعلم في مواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين .
- ٣- من خلال التحليل تصبح المهارات المعقدة أسهل تتلوا إذ يمكن تجهيزتها إلى مهارات فرعية بسيطة ، وبالتالي تكون أكثر فعالية .

- ٤- من خلال عملية التحليل يمكن التعرف على كيفية تعلم المتعلمين ، وما هي المتغيرات أو الظروف التي تؤثر في عملية التعلم ؟ ، وما هي نواحي اختلاف الأفراد بالنسبة لسهولة التعلم.
- ١٤ .

سائساً : تطبيقات عملية

تدريب (١)

لما كانت عملية تحليل المحتوى - كما أوضحنا سابقاً - من العمليات الهامة التي ينبغي أن يتمكن منها المعلم حتى يتمكن من التخطيط السليم لما يريد تدريسه ، فما هي الجوانب الإيجابية لعملية تحليل المحتوى - من وجهة نظرك كمعلم - ؟

تدريب (٢)

لتحليل المحتوى أنواع مختلفة وممارق متعددة * ناقش هذه الجارة في ضوء توضيحك
للخصائص المختلفة لسلية تحليل المحتوى .

مراجع الفصل السادس

- ١- أحمد جمال صقر (١٩٧٠). تجاهلات في التربية والتطعيم ، القاهرة : مكتبة هروب .
- ٢- أحمد حسين القناصى (١٩٨٤) . الصراع العربى الإسلامى فى مناهج التاريخ بالملكة المتحدة ، القاهرة : مؤسسة الخليج العربى .
- ٣- أنور الشركاوى (١٩٨٧) . تطعيم ونظريته وتطبيقه ، القاهرة : دار النهضة المصرية .
- ٤- جابر عبد الحميد (١٩٨٦) . ممارسات التدريس ، القاهرة : دار النهضة العربية .
- ٥- رشدي طعيمة (١٩٨٧) . تحليل المحتوى فى العلوم الإنسانية، مفهومه ، أسسه ، ولستخداماته ، القاهرة : دار الفكر العربى .
- ٦- سمير محمد حسين (١٩٨٣) . تطليل المضمون ، القاهرة : عالم الكتب .
- ٧- سمير محمد ، محمد علي (ب . ت) تطليل المحتوى لتطعيم ، القاهرة : مكتبة هروب .
- ٨- صلاح عبد العزيز ، عبد العزيز عبد الحميد (١٩٨٢) . التربية وطرق التدريس ، القاهرة : دار المعارف .
- ٩- على عبد العظيم سلام (١٩٩٤) . أثر تكامل منهج اللغة العربية على الأداء اللغوي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية - جامعة الإسكندرية .
- ١٠- محمد زيان عمر (١٩٧٥) . البحث الطبى : مناهجه وتقنياته ، جدة : مطبعة خالد .
- ١١- محمد جمال الدين عبد الحميد (١٩٨٥) . بعض مداخل تحليل المضمون وتطبيقه فى مناهج العلوم الطبيعية . نظر : جولية كلية التربية بطنطا .
- ١٢- محمد أمين المغنسى (١٩٩٥) . تجارب فى تعليم الرياضيات . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية . ص ص ٤٧ - ٥٣ .

● الفصل السابع ●

تنظيم بيئة الفصل

أولاً : المناخ المدرسي والبيئة المدرسية وبيئة الفصل : المفاهيم والحدود .

ثانياً : تعريف بيئة الفصل .

ثالثاً : أبعاد بيئة الفصل .

رابعاً : التنظيم المكاني لحجرة الدراسة .

خامساً : الشروط الواجب توافرها في بيئة الفصل .

سادساً : نحو بيئة إيجابية للفصل .

سابعاً : تطبيقات عملية على بيئة الفصل .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل السابع (تنظيم بيئة الفصل)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -

- ١- تحديد المراد من بيئة الفصل .
- ٢- توضيح الفرق بين بيئة الفصل والبيئة المدرسية والمناخ المدرسي .
- ٣- تحديد أبعاد بيئة الفصل .
- ٤- تحديد الفروق الكامنة بين بيئات الفصل المختلفة .
- ٥- تحديد الشروط الواجب توافرها في بيئة الفصل .
- ٦- تحديد أهمية التنظيم المكاني لحجرة الدراسة .

الفصل السابع

تنظيم بيئة الفصل

مقدمة :

حظيت البيئة - خلال السنوات القليلة الماضية - باهتمام علمي كبير ، ولقد كانت البيئة المدرسية وما تتضمنه من بيئة الفصل من المجالات التي نالت جزءاً كبيراً من هذا الاهتمام ، فقد اهتم كثير من التربويين بدراسة البيئة المدرسية عامة ، والبيئة الصفية - بيئة الفصل - بشكل خاص بحيث تجعل بيئة الفصل للمعلم الذي يجمع للتلاميذ والمعلم مع بعضهم البعض . فمن خلال الفصل المدرسي يحدث الاتصال والتفاعل والمهارات المتصلة بتنفيذ الدرس ؛ وهو ما يطلق عليه الستريس ، فالفصل المدرسي حلقة تفاعل ديناميكية يقوم فيها المعلم بدور المرشد والموجه من أجل تحقيق إيجابية للتلاميذ رغبة في الوصول إلى الأهداف المنشودة .

ولكن ... هناك بعض الأمور الفاضلة والتي نود توضيحها ونوردها في الأسئلة الآتية:

- ما المقصود بالبيئة الصفية ؟
- ما لحداد بيئة الفصل ؟ وما أنواعها ؟
- ما الشروط الواجب مراعاتها في الفصل المدرسي ؟

كل هذه التساؤلات سيجاب عنها في الصفحات التالية بشكل مبسط ، ولجين أن نصل إلى توضيح مفهوم بيئة الفصل وعلاقته بالمفاهيم الأخرى في البيئة المدرسية .

أولاً : المناخ المدرسي والبيئة المدرسية وبيئة الفصل: المفاهيم والحدود.

يهتم المربون وعلماء النفس بدراسة العلاقة الارتباطية بين الإنسان والبيئة، فالبيئة ملائمة للإنسان وهو مناسب لها ويتكيف مع تغيراتها ، فأي تغير في البيئة يصاحبه تغير نفسي وسلوكي واجتماعي في الإنسان ، وأي تغير في البيئة مرده إلى الإنسان .

هكذا إذا نظرنا إلى البيئة بصفة عامة ، فإذا نظرنا إلى بيئة الفصل بصفة خاصة نجدها كذلك أيضاً ؛ فالتلميذ يتأثر بها ويؤثر فيها .

وتعتبر بيئة الفصل من المجالات التي حظيت باهتمام الباحثين في مجال التدريس مؤخراً ؛ من منطلق أن بيئة التعلم الجيدة تؤدي إلى نتائج تعليمية جيدة . غير أن مفهوم بيئة الفصل يشترك معه عدة مفاهيم مشابهة - والتي سيتم توضيحها خلال الصفحات القادمة - ويمكن تناول مفهوم بيئة

الفصل من خلال تعريف البيئة ، والفصل ، والبيئة المدرسية والمناخ المدرسي ، وأنواع بيئة الفصل وللمعاهد .

وبإيه هذه العناصر على النحو التالي :

□ تعريف للبيئة : Environment

البيئة هي الإطار الذي يعيش فيه الفرد ويؤثر فيه ويتأثر به ، وكلمة البيئة لغوياً تعني : المنزل ، وهو كل ما يحيط بالفرد أو المجتمع ويؤثر فيهما ، ويقال : بيئة طبيعية ، وبيئة اجتماعية ، وبيئة سياسية .^(٦ : ٦٦)

ويجذب فهم البيئة على أنها كل ما هو خارج ذات الإنسان ويحيط به بشكل مباشر أو غير مباشر ، وجميع الأنشطة والمؤثرات التي يستجيب لها الإنسان ويدركها من خلال وسائل الاتصال المختلفة .^(٧ : ٦١)

□ تعريف الفصل : Classroom

بالنظر إلى كلمة Classroom نجدها تتكون من شقين : الأول Class وفي قاموس (oxford) يعني " صف (صفوف) ، فصل (في مدرسة) ، فرقة "^(٩ : ٦٦) والثاني room وفي قاموس (oxford) يعني " مجال ، مكان ، غرفة ، حجرة ، أي حجرة الفصل أو حجرة للدراسة "^(٩ : ٣٣٩) وقد وردت كلمة Classroom في قاموس Longman بمعنى " حجرة في مدرسة أو كلية يؤدي فيها الدرس "^(٦ : ١٠٤) .

ويمكن تعريف الفصل خلال الإجابة على عدة تساؤلات هي :

- ما الذي يلصق على جدران الفصل ؟ وهل يقوم باللصق للتلاميذ ؟ أم المعلم ؟
- ما لون الجدران ؟ وهل سقف مزين ؟
- كيف يرتب الأثاث ؟ وهل هو عمل شخصي ؟ أم مجموعة عمل متعاونة ؟
- هل كل المقاعد مرتبة بشكل يساعد على رؤية السبورة وكل المسمحات الرئيسية للتعليمية ؟
- هل الفصل يحتوي على مصادر معلومات خاصة مثل (كمبيوتر - مكتبة ١٠٠٠) ؟ ، وهل هي سهلة المنال للتلاميذ ؟ وهل تستخدم ؟
- هل الفصل نظيف ؟
- هل للفصل شبابيك ؟ وهل هي سليمة أم مكسورة ؟
- هل يتم مراعاة الشروط الفيزيائية من الإضاءة ، والصوت ، والحرارة ، والوضوء ، والتهدئة ، أم لا ؟^(٧ : ٥١٩ - ٥٢٠)

هذا ، وقد ذهب البعض إلى التفكير في الأساليب التي أدت إلى وجود الفصل المدرسي ، مما دعانا إلى طرح سؤال هام : ما هو الفصل ؟ What is the classroom ، ونجد في الإجابة عليه أنه لم يشر أحد إلى أن حجرة الدراسة وحصة الخمين دقيقة هما أفضل الترتيبات للتعليم ، ومن الملاحظ أن غالبية المعلمين يوافقون عليهما بصرف النظر عن شكواهم من الضوضاء ، والحرارة ، والإضاءة ،

فقد شملت الحريات في الصفات التحرر من حجرة الدراسة ، فقد كانت حجرة الدراسة إحدى أقوى القهر في التعليم ؛ حيث كان الفصل بمثابة السجالات الذي يميز من سلطنة المعلم ، لذا انتقلت أماكن الدراسة إلى منازل المعلمين أو مساكن التلاميذ ٠٠٠٠ وعصواً فإن حضور التلاميذ والمعلمين وتجاوزهم كان يتطور في اتجاه متزايد .

وبالنظر إلى العمل البسيط في حجرة الدراسة كتحريك المقاعد في صفوف مرتبة إلى حلقة مناقشة نجد أن ذلك يعد دليلاً على التغيير ، وقد كانت الفوضى والاضطراب علامة مميزة لكثير من حجرات الدراسة في السبعينات .

ولأسفراً .. فقد انتهى العمل بالأجراس التي تجمع التلاميذ في فصولهم ، وتنتهي حديث المعلم ، فقد اعتمد التلاميذ على وقت محدود ، فترى أن كلاً من المعلمين والتلاميذ ينظرون إلى ساعاتهم أيضاً بانتهاء الوقت المخصص للحصة .

- ماذا قدم حجرة الدراسة ، وفيما تزداد ؟

- وكيف يمكن الاستفادة منها ؟

السؤال الأول هو جزء من الأسئلة العامة التي ينفذها المعلمون من خلال مهنتهم ، أما السؤال الثاني فهو السؤال الطلي الذي يولجه المدرس كل يوم .

ولذا نرى أن حجرة الدراسة توفر جزءاً للقيام بنشاط مخصص في وقت محدود ، ومن هنا كانت الحاجة للفصل المدرسي (١٠ : ١١ - ١٦) .

□ المناخ المدرسي والبيئة المدرسية

□ تعريف المناخ المدرسي : School Climate

إن مفهوم المناخ يتسم بالشمولية ، وهو أعم وأشمل من مفهوم البيئة ، ويعرف المناخ المدرسي بأنه الخاصية البيئية العامة لدخل مبنى مدرسي معين .

□ تعريف البيئة المدرسية : School Environment

إن البيئة المدرسية يدخل في تشكيلها مجموعة من العوامل التي تحدث داخل حجرة الدراسة ، وفي المدرسة ككل ، فالبيئة المدرسية أعم وأشمل من بيئة الفصل . (١ : ٢٥ - ٣٣)

ثانياً : تعريف بيئة الفصل : Classroom Environment

لاحظ الباحثون في دراسة بيئة الفصل استخدام عدد من المصطلحات مثل: المناخ Climate ، والجو Atmosphere ، والمزاج Tone ، والروح السائدة Ethos ، والمحيط Ambience ، والسياق Context ، والوضع أو الخلفية Setting ، والبيئة Environment ، وعلى الرغم من اختلاف هذه المصطلحات مفاهيمياً ، إلا أنها جميعاً تشير إلى التفاعل الحادث داخل حجرات الدراسة بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ بعضهم البعض . وتعتبر بيئة الفصل نظاماً اجتماعياً ديناميكياً لا يشمل سلوك المعلم وحده أو سلوك التلاميذ فقط أو التفاعل بين المعلم وتلاميذه نصباً وإيجاباً ويشمل أيضاً وبدرجة مساوية التفاعل بين التلاميذ بعضهم بعض . (٢٨ : ٢٤)

وتصرف بيئة الفصل بأنها البيئة النفسية والاجتماعية أو الظروف النفسية والاجتماعية السائدة في الفصل الدراسي . (١٩٨ : ٤)

ويمكن وصف بيئة الفصل بأنها مجموعة المؤثرات أو العوامل الفيزيائية والاجتماعية التي يدركها التلاميذ . (٥٦ : ٥)

ولما كانت بيئة الفصل تتأثر بحد من المتغيرات ، وهي في الوقت ذاته تمثل نظاماً اجتماعياً ، فقد قام " كيرت لوين " بوضع تصور للملاكمة بين الفرد والبيئة ، والذي عبر عنه بالصيغة المعروفة

$$س = د (ف ، ب)$$

والتي تعني أن السلوك (س) دالة التفاعل بين الفرد (ف) ، والبيئة (ب) كما يدركها هذا الفرد .

ويعتبر هذا التصور من التصورات النظرية التي يمكن أن يستنتج منها أن بيئة الفصل - كما يدركها التلميذ - من الممكن أن تؤثر في تعلمه . ويرى بعض العلماء أن اتجاهات التلاميذ (ألد نواتج التعلم) دالة لكل من المتعلم والمعلم وبيئة التعلم والذي عبر عنه بالصيغة المعروفة

$$Y = F (S, T, E)$$

حيث (Y) تمثل نواتج التعلم ، دالة التفاعل بين كل من (S) والتي تشير إلى التلميذ ، و (T) والتي تشير إلى المعلم ، و (E) والتي تشير إلى البيئة . (٢٠٧ : ٢٠١)

وأُسفرت البحوث التي قامت بدراسة بيئة الفصل عن : أن بيئة الفصل تؤثر على سلوك الطالب وإنتاجه . وثبت أن تنافس السلوك يتزايد بسبب قلة مراقبة المعلمين للتلاميذ ، ويزداد التنافس عند الأطفال ذوي المشاكل أكثر من الآخرين
(٥ : ٣٥ - ٣٩) .

وتختلف بيئة الفصل عن بيئة المدرسة . فبيئة المدرسة أهم وأشمل من بيئة الفصل . فإذا كانت بيئة الفصل تتضمن الممارك بين المعلم والتلميذ وبين التلاميذ بعضهم بعض ، فإن بيئة المدرسة تتضمن الممارك بين المعلمين بعضهم البعض ، وبين المعلمين وإدارة المدرسة ، وبين المعلمين والتلاميذ ، وبين التلاميذ بعضهم بعض .

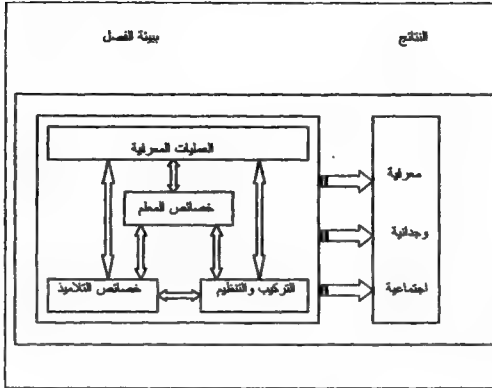
وبذلك فإن البحوث التي أجريت على بيئة المدرسة قد اعتمدت على الدراسات التي أجريت على مناخ المنظمات في مجال إدارة الأعمال وترتبط مباشرة بمجال الإدارة التنظيمية باعتبار أن المدارس مؤسسات رسمية تدار كما تدار المؤسسات الأخرى في المجتمع ، بينما بحوث بيئة الفصل هي إحدى مجالات اهتمام المربين ، فإذا كانت بيئة الفصل تدرس من وجهة نظر التلاميذ والمعلمين ، فبيئة المدرسة تدرس من وجهة نظر المعلمين والإداريين في المدرسة .

ويمكن تعريف بيئة الفصل إجرائياً على أنها الممارك القائمة بين المعلم وتلاميذه ، وبين التلاميذ بعضهم البعض
(٢ : ٢٨١ - ٢٨٤)

ومن مجمل الآراء السابقة نستنتج بعض النقاط الهامة الدالة على مفهوم بيئة الفصل وذلك على النحو التالي :

- ١- تتضمن بيئة الفصل الظروف النفسية والاجتماعية السائدة في الفصل الدراسي .
- ٢- تتضمن بيئة الفصل العوامل الفيزيائية التي يتألف منها الموقف داخل الفصل الدراسي .
- ٣- تتضمن بيئة الفصل الديناميكي بين المعلم وتلاميذه ، وبين التلاميذ بعضهم البعض .
- ٤- تتضمن البيئة المدرسية بيئة الفصل فهي أهم وأشمل منها .
- ٥- وتتميز بيئة الفصل بوجود مجموعة من المحددات والمخرجات والتي وضعها " موس " وهي تشير إلى دراسة البيئة الخاصة بالفصول ، وإلى أن نتائج التلاميذ مرتبطة بالنتائج المعرفية والاجتماعية والعقلية .

ومن الممكن توضيح هذه المحددات والمخرجات من خلال الشكل رقم (٧ - ١) التالي :



شكل (٧ - ١) يوضح محدثات ومفرجات بيئة الفصل

ثالثاً : أبعاد بيئة الفصل

تتضمن بيئة الفصل الظروف النفسية والاجتماعية وتسمى " البيئة النفسيةاجتماعية للفصل" وكذلك العوامل الفيزيائية التي يتكف منها المواقف داخل الفصل الدراسي ويطلق عليها البيئة الفيزيائية للفصل ، وإليك شرحاً مبسطاً لكل النوعين على النحو التالي :

(١) البيئة النفسيةاجتماعية للفصل Classroom Psychosocial Environment

يقصد بالبيئة النفسيةاجتماعية للفصل " استجابة التلميذ اللفظية التي تمر عن مجموع إدراكه لخصائص العلاقات الاجتماعية والوجدانية التي تحدث بين أعضاء الفصل والأساليب التي يتبعها المعلم في تنظيم وضبط الفصل وتحقيق المهمة التعليمية .

وتتضمن هذه البيئة عدة أبعاد مميزة لها وهي :

- ١- التملك : تعبير التلميذ عن المدى الذي نمي إليه الإحساس بالأكفة في الفصل.
- ٢- المشاحة : تعبير التلميذ عن مدى التوتر وعدم الاتفاق بين التلاميذ .
- ٣- الرضا : تعبير التلميذ اللفظي عن الدرجة التي يتقبل بها فصله .
- ٤- المحاسبة : تعبير التلميذ اللفظي عن مدى وجود معاملات داخل الفصل .

- ٥- تليد المعلم : تحوير التلميذ الفظي عن إدراكه لدعم المعلم له داخل الفصل.
- ٦- الترتيب والتتظيم : تحوير التلميذ الفظي عن إدراكه للنظام داخل الفصل .
- ٧- وضوح قواعد السلوك : تحوير التلميذ الفظي عن إدراكه لقواعد السلوك داخل الفصل.
- ٨- توجيه المهمة : تحوير التلميذ الفظي عن إدراكه لمدى توفير أنشطة في الفصل.

(ب) البيئة الفيزيائية للفصل Classroom Physical Environment

يقصد بالبيئة الفيزيائية استجابة التلميذ الفظية التي تعبر عن مجموع تقديراته للفصل الفيزيائية من (إزحام ، ضوضاء ، موقع الجلوس داخل الفصل) والتي يتكون منها الموقف داخل الفصل .

وتتضمن هذه البيئة عدة أبعاد مميزة لها وهي:

- ١ - الازدحام Crowding : وهو حالة نفسية أو ذوقية ، ولكي يمر الأفراد بخبرة الازدحام يجب أن يحكم الأفراد على أن مقدار المساحة المتاحة لكل من المستوى المطلوب لإتجاز أهدافهم ، ويجب أن يشعروا بعدم الراحة أو عدم السعادة نتيجة للقيود الموضوعية عليهم .
- ٢ - الضوضاء Noise : وهي الحالة النفسية التي يشعر بها التلميذ كما تظهر في تحويره الفظي عن المعاني والمشاعر المختلفة التي يبدونها نحو الأصوات المنبعثة من خارج الفصل .
- ٣ - مواقع الجلوس داخل الفصل Seating Position : هو الحالة النفسية التي يشعر بها التلميذ كما تظهر في تحويره الفظي عن المعاني المختلفة التي يبدونها نحو أماكن الجلوس داخل الفصل (٦٦ - ٦٥) ويمكن النظر إلى البيئة الفيزيائية للفصل الدراسي على أنها الفراغ الداخلي المتضمن قطع الأثاث ، والذي من خلاله يتم تقديم الإرشادات في المدرسة (١٣ : ١٧٤) .

□ أنواع بيئة الفصل :

بيئة الفصل من الأمور التي شغلت الكثير بالدراسات والأبحاث والتي وجد منها أن بيئة الفصل لها نوعان رئيسيان هما :

- بيئة الفصل المفضلة .
- بيئة الفصل الواقعية .

ولكل نوع أبعاد - التي أسفرت عنها الدراسات - التي تميز كل بيئة عن الأخرى ، وهما على النحو التالي :

(أ) بيئة الفصل المفضلة :

Preferred Classroom Environment

يميز هذه البيئة عدة أبعاد هي :

- ١ - التفريد Personalization : وهو مدى مراعاة المعلم لمشاعر التلاميذ وميولهم واهتمامهم .

- ٢ - المشاركة Participation : وهي طريقة المعلم في التدريس ومدى إتاحة للتلاميذ فرص لمناقشته أثناء الدرس .
- ٣ - الاستقلال Independence : وهو مدى إتاحة الفرصة لكل تلميذ في الفصل أن يختار الأمور التي تخصه .
- ٤ - البحث Investigation : وهو مدى اعتماد التلاميذ على أساليب حل المشكلة والتفكير العلمي في حل الأسئلة التي يتلقونها من المعلم في الفصل .
- ٥ - التمايز Differential : وهي مدى مراعاة المعلم للفروق الفردية بين التلاميذ عند استخدامه لطرق التدريس والوسائل التعليمية .
- ب (بيئة الفصل الواقعية :

Actual Classroom Environment

يحيز هذه البيئة عدة أبعاد هي :

- ١ - مهمات المعلم في الفصل Task Orientation : وهي المهام التي يقوم بها المعلم داخل الفصل مثل : الترحيب ، والمناقشة .
- ٢ - الكفاءة Competence : ويقصد بها قدرة الفرد على التمتع من خلال أداء المهام الخاصة به داخل الفصل الولد .
- ٣ - الترتيب والتنظيم Order and Organization : وتضمن أن تكون تعليمات المعلم واضحة بحيث يفهمها كل تلميذ بسهولة .
- ٤ - وضوح القواعد Rule Clarity : ويقصد به أسلوب المعلم في تنفيذ قوانين تنظيم الفصل .
- ٥ - ضبط المعلم Teacher Control : ويقصد به قدرة المعلم على ضبط التلاميذ داخل الفصل .
- ٦ - التجديد Innovation : والمقصود به تفتح المعلم للأساليب الحديثة في التدريس ومحاولة استخدام أساليب شائعة .
- ٧ - الانماج Involvement : ويقصد به مدى تفاعل التلاميذ مع المعلم في الفصل .
- ٨ - التمايز Affiliation : ويقصد به تمايز التلاميذ على بعضهم بعض داخل الفصل .
- ٩ - تأكيد المعلم Teacher Support : ويقصد به مدى الاهتمام الشخصي للمعلم بالتلميذ (١٥) .

(٢٠٨-٢٠٤)

رابعاً : لتنظيم المكاني لحجرة الدراسة :

تأثر في السنوات الأخيرة خلافت حادة في الأروقة للتربية حول فن الصلابة المدرسية والتصميم المكاني للفصول . ولعل أشهر ألوان هذا الخلاف ما يدور حول الفصول المفتوحة و الفصول المغلقة ، فدعاة النوع الأول : يدعون ضرورة الحرية للمساحة المكاني للفصل ومدها إلى خارجه ، وفي رأيهم أن هذا

يسـُـدى إلي مزيد من الحرية والإنسانية للمعلم والتلميذ . إلا أن دعاء النوع الثاني :
 يرون أن الفصول المفتوحة توجد للمعلم عدداً من المشكلات غير المألوفة فيما يتصل
 بالتعامل مع عدد كبير من التلاميذ ، فهم يشطون في مساحة مكانية محدودة ، مما
 يتطلب تكريس مقدار أكبر من الطاقة لحفظ النظام وجذب الانتباه وجعل التلاميذ
 أكثر انشغالاً بأنشطة الفصل ، وقد يكون هذا كله على حساب تشجيع التلاميذ على
 إشباع ميولهم وعلى التقصي الحر ، وعلى العمل بمعدلهم الشخصي .

إلا أن ما نريد التأكيد عليه هنا هو أن طبيعة المهمة التعليمية هي التي
 تحدد الخصائص الكافية لموقف التعلم ، وفي هذا الصدد توجد صيغ مختلفة يمكن
 الاختيار من بينها تبعاً لطبيعة المهمة وهي :

١- النمط التقليدي للفصل : بمقاعده وصفوفه وممراته والمكان شبه الثابت للمعلم
 فيه .

٢- تقسيم التلاميذ : وذلك بتقسيمهم إلي جماعات صغيرة جداً عديدة اعتماداً على
 مدخلاتهم السلوكية - أي ميولهم وقدراتهم ومدى انقباضهم
 وغير ذلك - ، وإعداد مواد تعليمية ملائمة ، وتغيير تكوين
 الجماعات ولقاء المواد التعليمية تبعاً لاختلاف هذه
 المنحلات السلوكية .

٣- استخدام فريق التدريس : Team teaching في الفصل الواحد ويتطلب هذا
 بالطبع تغيير نمط أنشطة التدريس بحيث يتضمن فكرة تقسيم
 العمل والمصلحة ، فالفصول المفتوحة تتجاوز الحدود المكانية
 التقليدية للفصل على نحو يسمح بتنظيم مكاني مرن يمكن
 مواضعه مع الأنواع المختلفة لمهام التعليم .

٤- تجاوز حدود الفصل - بل والمدرسة : والخروج بالتلاميذ إلي مؤسسات
 المجتمع (كالمصانع والمزارع والمتاجر) لتتولى عملية
 التعليم ، وفي هذه الحالة تصبح وظيفة الفصل المحدودة للغاية
 وتختص بأنشطة محدودة وممارسات تعليمية متخصصة (١)

وقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين الاتجاه نحو المدرسة ونحو المدرسة ونحو الذات والمقدّم المفضل ، فقد وجد أن التلاميذ الذين يفضلون الجلوس في المقاعد الأمامية للفصل حصلوا على تقييم موجب في التطعيم ، والتلاميذ الذين يفضلون الجلوس بالقرب من الأصدقاء يظهرون حاجة كبيرة للانتماء ، أو أنهم أكثر حساسية ، بينما التلاميذ الذين يفضلون الجلوس في مؤخرة الفصل لديهم اتجاه سلبي نحو التعلم ونحو قدرتهم على النجاح^(١١:١٠)

كما نجد لمقاعد وأدراج التلاميذ دوراً خطيراً على صحة التلاميذ ، ذلك لأن معظم الأمراض وأنواع التعب الظاهرة تكفي نتيجة للجلوس السيئة ، في حين أنه عندما تكون جلسة التلميذ مريحة فإن ذلك يساعد على زيادة الانتباه والتركيز ، لذلك يجب مراعاة بعض الأمور في مقاعد وإدراج التلاميذ ، من هذه الأمور :

- ☐ كفاية العدد .
- ☐ المثانة لمقعد تلميذ المدرسة الابتدائية لما له من ميل للحركة والنشاط .
- ☐ أن يكون للمنضدة مسند للرجلين يساعد التلميذ على تركيز وضعه ، ويبعد الرجلين عن رطوبة الأرض .
- ☐ أن يكون ارتفاع المقعد ملائماً لطول ساق التلميذ بحيث يكون جسمه معتدلاً ، وظهره ملاصقاً لمسند المقعد .
- ☐ يصمم الدرج بارتفاع مناسب . (١١: ٥٧-٥٢)

خامساً : للشروط الواجب توافرها في بيئة الفصل :

توجد علاقة بين الحالة النفسية للتلميذ والمكان الذي يتواجد فيه ، ومن هنا كانت الحاجة إلى : توفر الإضاءة الجيدة ، والتهوية الكافية ، الأثاث المناسب لهذا المكان - بيئة الفصل - لإثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم ، وتحقيق الغرض المطلوب .

ومن الشروط التي يجب توافرها في الفصل المدرسي ما يلي :

١- مساحة الفصل :

تُحدَث المساحة الصافية للفصل الدراسي بأنها تساوي ٤٩ متر مربع ، والمساحة الموسمية بها ٤٥ تمسكاً بالفصل ، ويتم فيه إبقاء الدروس النظرية والمنقشات والاختبارات ، أي أن نصيب التلميذ من مساحة الفصل يساوي أكثر من المتر المربع بخلاف عشر المتر .

٢- مواقع الفصل :

يستأثر موقع الفصل بمساحة أشباه ، منها على سبيل المثال : الأصوات (لضوضاء - المصانع - القطارات - تقاطع الطرق - حركة المرور) ، والروائح (أماكن الطعام - مكافئيات) والمناظر الخارجة من الفصل تلهم التلاميذ عن الدرس مثل (أماكن الريشة - أماكن التجارة - حركة المرور) ، فوجب اختيار المواقع التي تلي فيها مثل هذه الأشياء على قدر المستطاع .

٣- شكل الفصل ونظام ترائيه :

من شروط الفصل الدراسي أن يكون شكله معيّن على تيسير الاتصال بين المعلم وتلاميذه ، مساعداً على إثارة انتباه التلاميذ ، حفاظاً على تركيزهم ، باحثاً على توليد السرور في أنفسهم ، فشكل الفصول الدراسية في الوقت الحاضر لم يكن للامتثال إلى ما بقي ، والإطلاع على ما يكتب ، ولكنها لا بد أن تصبح أماكن للعمل والتجريب والمشاركة والبحث ويوضح شكل رقم (٧ - ٢) نمطاً لترتيب أساس الفصل وبخاصة ما يتناسب مع تلاميذ المرحلة الثانوية .

٤- الإضاءة :

ترتبط الإضاءة بالعديد من العوامل مثل الحجم ، وشكل الحجرة ، ولون الطلاء ، ونوع زجاج النوافذ ، ودرجة نظافة اللوحات ، ووجود عوائق تؤثر على الإضاءة الجيدة تتطلب توزيع منابع الضوء مع ضبط تنوع الإضاءة الطبيعية والصناعية في الفصول الدراسية .

وينبغي أن تكون الإضاءة من يسار التلميذ ، وأن تكون جيدة بحيث ييسر تلميذ المقعد الأخير رؤية السبورة بوضوح .

فلا بد أن يكون هناك مجهوداً مضاعفاً لتكوين مصادر مناسبة للإضاءة لإيجاد نسق من الألوان يكون مساعداً على عدم إصابة العين بالقلق والإرهاق ، وينبغي أن تتوفر في الفصل للرحلات الجميلة التي تبعث على الراحة ونموه الإحساس .

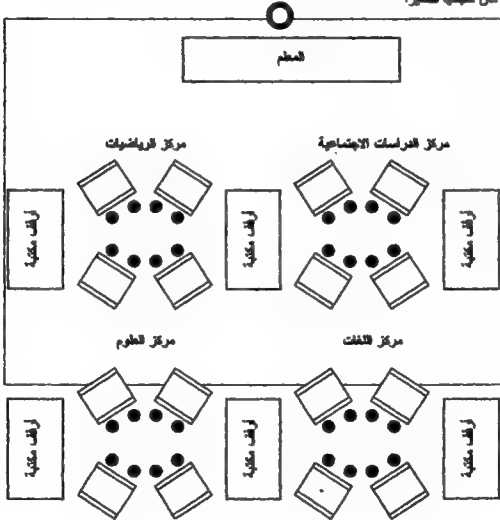
٥- التهوية :

التهوية إحدى المتطلبات الهامة لراحة التلميذ وصحته من خلال تأثيرها المباشر على نقاء الهواء وحركته ، فوجب أن يتغير الهواء كل عشر دقائق ، وأن يكون في حجرات التدريس تهوية صناعية ، وذلك متى يشر التلاميذ بالتشغيل والمحورية .

ومن مسؤولي سوء التهوية : نقص قدرة التلاميذ على متابعة المعلم وفهم للدروس ،
والشعور بالكدل والملل إلى النوم ، بالإضافة إلى أن سوء التهوية وازدحام الفصل بالتلاميذ يساعدان
على انتشار الأمراض المعدية التي تنتقل جراثيمها بالهواء عن طريق التنفس .

٦- الطلاء :

تعد الطلقة بطلاء الجدران واختيار الألوان للأثاث واللوالب وفنوافذ من الأمور الهامة ، ذلك لأننا
نستفاعل مع الألوان - لاسمورياً - فهذه ألوان تلحق في النفس الشعور بالسعادة والسرور وفنشاط ،
مع ملاحظة أنه كلما كانت ألوان الجدران والسقف فاتحة أدى ذلك إلى الإحساس برحابة الحجرة مهما
كان حجمها صغيراً (١ : ٥٢-٥٥)



شكل (٧ - ٢) يوضح إحدى الصور لتنظيمية الحديقة لجلوس للتلاميذ

سالمساً : نحو بيئة إيجابية للفصل

لوحشت بعض البحوث التربوية أن التلاميذ يفضلون بيئة الفصل الإيجابية التي يلجؤون من خلالها - أصلهم بطريقة أفضل من البيئة السلبية .

ويمكن التعرف على إذا ما كانت بيئة الفصل التي تمارس فيها عملية التدريس فعالة أم غير ذلك من خلال تحليل سلوك التلاميذ في الفصل وفق المساور التالية (١٦ : ٢٤٤ - ٢٤٥)

١- الرضا والسرور :

- بعض التلاميذ لا يحبون الفصل .
- بعض التلاميذ ليسوا سعداء في الفصل .
- يتنح التلاميذ بالعمل المدرسي في الفصل .
- متعة الفصل ومرجه .

٢- التقاعل والاحتكاك :

- يتشاجر التلاميذ دقماً مع بعضهم البعض .
- بعض التلاميذ لا يحبون التماون مع زملائهم .
- حدود من التلاميذ يحبون العنف .
- يفضل بعض التلاميذ العزلة .

٣- المتفهمة :

- معظم التلاميذ يريدون أن يكون صلهم أفضل من غيرهم .
- يشعر بعض التلاميذ بالذنب عندما لا يفعلون مثل الآخرين .
- يحاول بعض التلاميذ تلبية صلهم أفضل من الآخرين .
- يتسابق التلاميذ لمعرفة من سيأتي أولاً .

٤- عدم التنظيم :

- يصعب أداء الصل في الفصل .
- يؤدي معظم التلاميذ تكليفاتهم في الفصل .
- صعوبة أداء الصل المدرسي .

٥- الصدقة :

- يحب التلاميذ بعضهم بعضاً كأصدقاء .
- كل التلاميذ في الصلي أصدقاء .
- بعض الناس ليسوا أصدقائي .
- في الصلي كل تلميذ صديق .
- كل التلاميذ في الصلي يحبون بعضهم بعضاً .

مسلماً : تطبيقات عملية على بيئة الفصل

تدريب (١)

لبي ضوء دراستك للشروط الواجب توافرها في بيئة الفصل ضع تصورك لكيفية علاج بعض مشكلات التلاميذ الذين عبروا عنها بالعبارة التالية :

تصور العلاج	عبارة التلميذ
	(١) الفصل غير جيد التهوية .
	(٢) لا أحب زملائي في الفصل .
	(٣) أفسر بالقلق أثناء وجودي في الفصل .
	(٤) إضاءة الفصل ضعيفة .
	(٥) الفصل مزدحم بالتلاميذ .
	(٦) الفصل ضيق ولا يساعد على ممارسة الهوايات .
	(٧) لا أرى السبورة جيداً في الفصل .
	(٨) غالباً ما تكون علاقاتي مع زملائي في الفصل غير طيبة .
	(٩) توجد ضوضاء شديدة بالمدرسة .

تكريب (٢)

أولاً الممارسات التالية ، وإذا وجدت الوصف المذكور بالمجارة ينطبق على الوضع الذي يكون عليه الفصل عند تدريس المجموعة المذكورة ، ضع علامة (x) تحت خلة * نعم * لأم رقم المجارة التي تراها أنها تنطبق ، أما إذا وجدت ذلك الوصف لا ينطبق فضع نفس العلامة تحت خلة * لا * لأم رقم المجارة التي لا تنطبق .

مقياس بيئة الصف / الصورة المختصرة (١)

لا	نعم	الممارسات
		<p>١ - يبدل التلاميذ مجهوداً كبيراً في مقرر () (١)</p> <p>٢ - يعرف التلاميذ () بعضهم البعض بصفة جيدة</p> <p>٣ - نادرًا ما يدرّس معلم () مع التلاميذ خارج الموضوع</p> <p>٤ - أولست المخصص المناقشة الجوانب المرتبطة بالمادة الدراسية في حصة () غير كاف .</p> <p>٥ - الفصل في حصة () على التنظيم .</p> <p>٦ - يخضع التلاميذ في حصة () لمجموعة من الأنظمة والقوانين .</p> <p>٧ - يشرّد ذهن التلاميذ كثيراً في حصة () .</p> <p>٨ - لا يهتم التلاميذ () بالتعرف على أقرانهم .</p> <p>٩ - يولي معلم () التلاميذ اهتمامه الشخصي .</p> <p>١٠ - ينهي معلم () الدرس في الوقت المتاح للحصة</p> <p>١١ - يلتزم التلاميذ بالهدوء في حصة ()</p> <p>١٢ - تتغير الأنظمة والتطبيقات كثيراً في حصة ()</p> <p>١٣ - يخيم الملل على التلاميذ في حصة ()</p> <p>١٤ - تكونت كثير من الصداقات بين التلاميذ في حصة ()</p>
		<p>١٥ - يصلح معلم () للتلاميذ بروح الصداقة وليس من واقع المسئولية</p> <p>١٦ - لا يكلف معلم () التلاميذ بكثير من الواجبات.</p> <p>١٧ - يهتف التلاميذ كثيراً في حصة ()</p> <p>١٨ - يوضح معلم () ماذا يدل بمن يدل بالأنظمة .</p> <p>١٩ - يصغى معظم التلاميذ للمعلم في حصة ()</p>

(١) يستخدم المعلمين والتلاميذ

(٢) يكتب في الفراغ أسم المادة (أحياء مثلاً)

لا	نعم	العبارة
		٢٠ - من السهل تكوين مجموعة عمل من التلاميذ () لإنجاز عمل مشترك .
		٢١ - يهمل معلم () أقصى جهده لمساعدة التلاميذ
		٢٢ - يعتبر الفصل خلال حصة () مكافئاً للتكليف الاجتماعي
		٢٣ - تكثّر الضوضاء في حصة ()
		٢٤ - يوضح معلم () للتلاميذ الأنظمة والقوانين التي عليهم إتباعها .

تكريب (٣)

- في تصورك كمعلم :

ما العناصر التي يمكن أن نكمل بها الجدول التالي ؟

العناصر	ما يجب توافره فيها
(١) مواقع الفصل	- بعيد عن المصانع وحركة المرور . - - بعيد عن أماكن الطمام ومالها من روائح
(٢) الإضاءة	- نظافة لمبات الفصل . - التوافق زجاجها من النوع الجيد . -
(٣) شكل الفصل	- فصل صالح لاستخدامه في أكثر من غرض تطوي - بالفصل لوحات جولة تبيث على الهدوء والراحة النفسية -
(٤) التهوية	- تتوافر للفصل التهوية الطبيعية . - - تتوافر لاجرة الفصل التهوية الصناعية . - بالفصل عدد معين من التلاميذ .

مراجع الفصل السابع

أولاً: المراجع العربية :

- ١- سامي قحسي حصاره : (١٩٩٣) ، واقع المباني المدرسية ومدى وفائها بأغراض الصلوة للتعليمية بمحافظة البحيرة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية .
- ٢- عبد المنعم أحمد حسن ؛ عبد الرحمن محمد السخني . (١٩٩٢) . بيئة الفصل وعلاقتها بكل من التحصيل والاتجاه نحو الطوم لتلاميذ الصف الثاني الإحتادي ، المؤتمر العلمي الرابع " نحو تطوير أساليب العمل " في الفترة من ٣-٦ أغسطس ، القاهرة : الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس .
- ٣- عبد اللطيف حيد الرقائي (١٩٩١) . بيئة الصف في محاورات الطوم بالمرحلة الثانوية كما يدركها المعلمون وللتلاميذ وعلاقتها ذلك بالتحصيل الدراسي . مركز البحوث التربوية والنفسية . مكة المكرمة . بحث ٢٣ .
- ٤- لواد أبو حطب ، أمال صديق . (١٩٨٤) . علم النفس التربوي ، ط٣ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- ٥- مجمع اللغة العربية . (١٩٩٢) . المعجم الوجيز ، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية .
- ٦- محمد جوشي حسين . (١٩٩٤) . لسلوك العدواني وعلاقته بمتغيرات بيئة الفصل كما يدركها لتلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية .
- ٧- محمد صابر سليم وآخرون . (١٩٨٦) . علوم البيئة . الجزء الأول ، القاهرة : مطابع مصرية شركات الهلال .
- ٨- مصود عبد الطوم منسي ، محمود قحسي كشانة . (١٩٩٤) الصحة المدرسية . كلية تربية بدمهور - جامعة الإسكندرية .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- 9- Doniach , N. S. (1982). The concise oxford English Arabic Dictionary of Current Usage . Oxford University Press .
- 10- Eble , K.E. (1988) . The Craft of Teaching . 2nd . ed. London , Jossey . Bass Publishers .
- 11- Fraser , B. J . (1991) . Validity and use of Classroom Environment . Journal of Classroom Interaction . 26 .(2) .
- 12- MacAulay ,D.J.(1990). Classroom Environment A Literature Review : An International Journal Experimental Educational Psychology . 10 . (3) .
- 13- Mitzel , H.E. (1982) . Encyclopedia of Educational Research. New York , Macmillan Publishing Co. Inc. 1 .
- 14- Sadker , M.P. (1988) . Teacher , Schools and Society . New York , McGraw – Hill.
- 15- Short , P. M & Short , R. J . (1988) . Perceived Classroom Environment and Student Behavior in Secondary Schools . Educational Research Quarterly .12. (3) .
- 16- Summers , D. & Stanton , A . (1988). Longman Active Study Dictionary of English , Cairo , Al Ahram Commercial Presses .

● الفصل الثامن ●

تحديد نماذج التدريس

- أولاً : ماهية نموذج التدريس وأهميته .
- ثانياً : خصائص نماذج التدريس .
- ثالثاً : أنواع نماذج التدريس .
- رابعاً : تطبيقات عملية على نماذج التدريس .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل الثامن (تحديد نماذج التدريس)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من :

- ١- تحديد ماهية النموذج وأهميته .
- ٢- تحديد ماهية نموذج التدريس .
- ٣- تحديد خصائص نماذج التدريس .
- ٤- التمييز بين أربعة أنواع من نماذج التدريس .
- ٥- التعرف على النماذج الفرعية لفئات نماذج التدريس الأربعة .
- ٦- التعرف على المنظر الرئيسي لكل نموذج وأساس بنائه .

الفصل الثامن

تحديد نماذج التدريس

مقدمة :

اهتم المتخصصون في المناهج وطرق التدريس بفهم وتحسين عمليتي التعلم والتعليم ، ومن خلال الأفكار والدراسات والأبحاث والتجارب التي قاموا بها تمكنوا من بناء نماذج مختلفة للتدريس . وهذه النماذج تنظم وتعكس للآخرين أفكار أصحابها وأساسيات التعلم والمواد التي تسهلها.

أولاً : ماهية نموذج التدريس وأهميته :

النموذج بوجه عام هو طريقة للتفكير تسمح بالتكامل بين النظرية والممارسة .

نماذج التدريس Models of Teaching

إنه لصري بنا عدد تتناول نماذج التدريس أن نستعرض بديلة لمفهوم النموذج، وأهميته ، وصولاً لتحديد ماهية نموذج التدريس وخصائصه ، والوقوف على الأنواع المختلفة للنماذج التدريس التي تناولتها الكتب المعنية بتحديد ما ، ومن الضروري قول أن نعرض مفهومنا لنموذج التدريس أنه نقوم أولاً بتوضيح ماهية النموذج وأهميته .

ماهية النموذج وأهميته :

يمرر النموذج على أنه مجموعة من العلاقات المنطقية ، قد تكون في صورة كمية ، أو كيفية تجمع مع الملامح الرئيسية للواقع الذي نهتم به ، أو أنه طريقة لتمثيل ظواهر معينة بعلاقاتها ، أو شكل تخطيطي يتم عليه تمثيل الأحداث أو الوقائع والعلاقات بينها ، وذلك بصورة محكمة بقصد المساعدة في تفسير تلك الأحداث أو الوقائع غير الواضحة ، أو غير المفهومة . والنماذج ليس عملية للتطوير وطاقات متعددة منها : المسألة ، والاستدلال ، والتفسير ، وتكوين صورة ذهنية واضحة عن المجال الذي تعالجه تلك النماذج .

وفيما يلي تعريفاً لنموذج التدريس :

نموذج التدريس :

هو نمط معين من التعلم متماسك ، شامل ، ومتعارف عليه . فإذا رأينا أنه يمكن أن نتعرف عليه بكونه مختلفاً عن النمط لآخر لنماذج تدريس أخرى ، والنموذج فهم وأهداف معينة ، وكذلك أسس منطقي واضح في كيفية توجيه مسار التعلم عن طريق

الاستنتاج أو الاكتشاف أو عن طريق الإدراك الشخصي الحالي أو عن طريق الجدل في البيانات التي تشير الارتباك ، وكذلك عن طريق ترتيب المعلومات ترتيباً هرمياً ، وهذا التوجيه يطور من خلال خطوات معينة يسير خلالها الملمون والتلاميذ بنظم وتوجيهاً معينة من الأحداث في كل خطوة من هذه الخطوات .

ومصطلح " نماذج التدريس " قد كتب بحروف كبيرة Models of Teaching وذلك لأن كل نموذج عبارة عن كيان منفصل بمكوناته الخاصة المجهزة جداً ، وكل منها له طابع مختلف وتكثير مميز .

فكل نموذج في الحقيقة هو تصميم لتبسيط الدروس من أجل تحقيق مخرجين

الأول : تدريس المحتوى ، والثاني : تدريس نوع من التفكير .

فهذه أعداد كبيرة من النماذج كلها تهدف إلى تحقيق هذين المخرجين الآتف ذكرهما وهما : تدريس المحتوى وتدريب التفكير . فأي نموذج يهدف إلى أن يستخدم لتدريس جزء معين من المحتوى ، على الرغم من أن المعلومة المتضمنة من الممكن أن تكون واحدة ، لكن الخبرة العقلية للتلاميذ مختلفة . فمثلاً الأستاذ أحمد استخدم النموذج الاستقرائي في تدريس موضوع عن " الحقد " ولم يكن الأستاذ أحمد يرغب فقط في تعليم التلاميذ شيئاً عن " الحقد " بل كان يريد أن يعلمهم طريقة التفكير الاستقرائي . والنموذج موضوع بطريقة تتابعية وبطريقة شديدة وذلك كي يفسر التلاميذ في هذا النوع من التفكير ، ولو أنه قام بتدريس نفس الدرس مستخدماً النموذج القضائي ، لقد يكون هدفه أيضاً هو تدريس موضوع عن " الحقد " وبالإضافة إلى ذلك أن يجعل التلاميذ يفكرون بطريقة رجال القانون ، ولو أنه استخدم نموذج البحث الجماعي Group Investigation فمن الممكن أن نقول أنه يريد أن يعلم تلاميذه نفس المعلومة ؛ ولكن بالإضافة إلى ذلك فهو يريد أن يعلمهم صوليات المجموعات والقيادة وخطط البحث ، ولو أنه استخدم نموذج المنظمات الاستهلاكية Advanced Organizer فهو يريد أن يعلمهم طريقة التفكير الهرمي وتتابع الأفكار .

إن نماذج التدريس تعطي لنا الفرصة لكي نكون أكثر وضوحاً وأكثر دقة حول التعليم الضمني الذي يناله التلاميذ من التعليم ككل ، فهي تمكننا من توسيع طرق البناء (بناء الخبرة) ، وبالتالي توسيع مجال خبرة التلاميذ العقلية في المدرسة .

ولم تبين البحوث على مدى عقود مضت تفوق أحد النماذج على النماذج الأخرى من أجل تحقيق التعلم كما هو مقاس عن طريق نتائج الاختبارات ، لكن هذا كله كان فقط ببديها حيث لم يكن عن قصد أو نية . إن نموذج للتدريس لم يكن مصمماً على درجة من الجودة لتحقيق المعرفة في عول التلاميذ بل صُمم من أجل تعليم التلاميذ كيف يفكرون ويتعلمون بطرق شتى .

ومن الممكن أن يستخدم تنوع النماذج في التدريس لكي يناسب الأسلوب المفضل بالبيئة للتلاميذ فسي التعلم ، وكذلك من الممكن أن يستخدم هذا التنوع من أجل توسيع أفاق التلاميذ وتنمية قدراتهم كمفكرين ومتعلمين .

إن المعلمين الذين يحتفظون في خبراتهم بنماذج متعددة يمكنهم استخدام نماذج عديدة ومختلفة في اليوم الواحد أو توزيعها في خلال الحصص الدراسية . إن المعلمين الذين يتمكنون من

النماذج إنشائية وجودون أنفسهم للذين على تحليل تلك النماذج يكونهم خبراء في ذلك . وهكذا فإن الرافسمية في المهنة قد اكتسبت بعدا جديدا ، الآن فلفهم النماذج نفسها بمزيد من التفصيل والوصف لملي النموذج ثم بعد ذلك بنظرة إلى عدد من النماذج المعنية .

وكمثال لهذه النماذج النموذج الاستقرائي Inductive Model وله سبع خطوات

منطقية:

- ١ - المراد .
- ٢ - التجميع .
- ٣ - التصنيف .
- ٤ - التمييز .
- ٥ - المقارنة .
- ٦ - الاستدلال .
- ٧ - الافتراض .
- ٨ - التعليل .
- ٩ - التعميم .

وهذا التخطيط مختلف عن النموذج التركيبي Synthetic Model :

- ١ - يقدم مادة جديدة .
- ٢ - يختار تالظرا أو تماللا معينا .
- ٣ - يصف تالظرا مباشرا .
- ٤ - تالظر شخصي .
- ٥ - يبين التشابه بين المادة الجديدة والتالظر .
- ٦ - يبين الفروق .
- ٧ - يراجع المادة الجديدة .

وعن طريق مقارنة نماذج التدريس المختلفة نستطيع أن نصف الملامح والأفكار ونستعمل مع أهم الأسئلة المتعلقة بالتطبيق على المنهج واستخدامها في مواقف معينة ومع أفراد مختلفين وعلاقتها بالمحتوى وموضوع المادة الدراسية ونوع التفكير الذي يقدرونه .
فالنموذج الاستقرائي على سبيل المثال يقدّر تنمية قدرات التلاميذ ، ومثل كل النماذج فالنموذج الاستقرائي له أدوار متكاملة تكشف بدورها عن الوقت الزائد مثل فصول ومشاهد المسرحيات كل على حدة يبدو مختلفا عما سبقه ولكنه مرتبط به بعناية وبما تم بنجاح من تلك الأطوار من أجل تحقيق تأثير تركمي .

ولو أردنا أن نقدم درسا عن " العقاد " باستخدام الأسلوب الاستقرائي فلنبدأ بعرض حيوته الخاصة على شريط فيلم ويكون جمع البيانات هو الخطوة الأولى في النموذج ، بعد ذلك نسل التلاميذ عن المعلومات التي تبعث في ذكرتهم ونسجلها على السبورة ، وقد تبدو مفردات الموضوع غير مترابطة وعشوائية ، وفي الخطوة الثانية من النموذج نسل التلاميذ أن يصنفوا المفردات في مجموعات بعد جمعها من البيانات المعطاة ثم ينظر التلاميذ إلى الجمل على السبورة ويتم وضع المفردات مجمعة مع بعضها البعض في صورة مجموعات منسقة حسب العلاقة بينها ، وفي الخطوة الثالثة نسل التلاميذ أن يضموا عروفا تصنيفيا للمجموعات التي صمموا ، ويجب أن نتابع التلاميذ في تصنيفهم لمجموعات المفردات ومثال لها : " عادات العقاد في العمل ككاتب " ومجموعة أخرى قد تكون " العقاد خارج المنزل " ويظهر فيها معلومات عن عادات أخرى ... وهكذا.

ويمكن لباقي التلاميذ أن يجمعوا مفردات في مجموعات مشابهة لكن يكون هناك بعض الفروق بين المجموعات التي يصممها التلاميذ .

في الخطوة الرابعة من النموذج نرى أن المجموعات التي صممها للتلاميذ قد
 عرضت بطريقة ما للجميع ولها تروى إما في لوحة Chart ، أو عن طريق جهاز " ما فوق
 الرأس " Overhead في هذه الخطوة - خطوة التمييز - يسأل المعلم للتلاميذ عن نوع
التفكير في مجموعتهم فما الذي يجعل هذه المجموعات معلقة مما ؟ إن هذه المجموعات
 وأنواع التفكير التي تتضمنها موضوعه موضع مقارنة وتفاضل بينما يرشد المعلم للتلاميذ
 خلال المناقشة إلى الطرق المختلفة لجمع المعلومات وأسباب ذلك ، أما في الخطوة الخامسة
يسأل المعلم للتلاميذ عما إذا كانت هناك أفكار عن المقد كتيان ؟ وكنيجة لتتابع مثل هذه
 الخطوات أو الأطوار ومعالجة البيانات بالطريقة التي تتطلبها هذه الأطوار ، فإن استدلالات
 مثل هذه وغيرها تصبح متاحة للتلاميذ ، وهناك أطوار عديدة لهذا النموذج وإن تصورنا
 بأية تفاصيل في هذه النقطة ، فبغضنا هو لشرح أن لطور أو خطوات أي نموذج للتدريس
 تظهر بطريقة واضحة حتى نقود للتلاميذ إلى تنمية طريقة معينة للتفكير .

ومن الممكن تلخيص الأطوار الخمسة الأولى للنموذج الاستقرائي عن طريق
 تنظيم مفاتيح الأسئلة لكل طور في قائمة : -

الطور الأول : ما البيانات ؟

الطور الثاني : كيف يتم جمع البيانات ؟

الطور الثالث : ما الاسم الذي سوف تطلقه على مجموعتك ؟

الطور الرابع : ما الذي يجعل المجموعات معلقة مما ؟

الطور الخامس : ما الاستدلالات التي يجب أن نستنتجها عن الموضوع ؟

ولمسئلة مشابهة سوف تولد لخطوات ناجحة ، فحين لا نجعل في أن النموذج
 الاستقرائي متميز عن باقي النماذج ، ولكننا - وببساطة - نحاول أن نجرد جملتنا " إن
 نموذج للتدريس هو نمط معين من التعليم متمسك ، شامل ، ومتعارف عليه " ، علاوة على
 ذلك فحين نحاول أن نبين كيف أن هذا النمط يهدف إلى تنمية نوع معين من التفكير عند
 التلاميذ .

إن فكرة نماذج للتدريس قد قدمت - في البداية - بواسطة "جويس وويل" عام
 ١٩٨٦ من خلال وثيقة " المعلم المبتكر " - برنلمج لإعداد المعلمين - في عام ١٩٧٢
 لصندر "جويس وويل" وثيقة "نماذج للتدريس" التي وصفت عددا كبيرا من النماذج
 بالتفصيل ، وقد تم تحديث هذا الوصف في طبعين عام ١٩٨٠ ، ١٩٨٦ وأضيف لها
 وصف ثوسمي ، حتى أننا الآن لدينا أكثر من ٢٤ نموذجا للتدريس مدعماً بوصف تفصيلي
 ولمسئلة وتوضيح للخطوات .

هذه الكتب هي مساهمة هامة في أدب التدريس لأنه للمرة الأولى نجد الاتصال النظري للتعليم بطور بواسطة أشخاص بارزين مثل: "برونر"، "لوزيل"، "سكينر"، "بياجيه" وآخرين لهم دراسات عقلية وميدانية.

وقد أوضح كل من "جويس وويل" ما سوف يفعله المعلم وكيف سيكون الدرس إذا ما تعلم طبقاً لهذه النظريات، علاوة على ذلك فنستلضي بأن تحليل كل نموذج فقد تم سؤال التلاميذ والحصول على إجابة لكل سؤال من الأسئلة التالية:

- ١ - ما الهدف من المعرفة والتعلم الذي نتعرف عليه في هذا النموذج ؟
وهل كان المعلم هادفاً إلى تحقيق نوع معين من التفكير ؟
- ٢ - ما الأهداف المتعلقة التي تحدث في أثناء عملية التعلم - ماذا يفعل المعلمون والتلاميذ أولاً ، وثانياً ، وثالثاً إلخ ؟
- ٣ - كيف يتابع المعلم الطلاب ويستجيب لما يفعله ؟
- ٤ - ما الأدوات والعلاقات ؟ وبأي معدلات نشجع الطلاب والمعلم من أجل زيادة فاعلية النموذج ؟

٥ - ما المواد والأنظمة المؤيدة التي نحتاج إليها من أجل زيادة فاعلية النموذج ؟
وهكذا فإن مجال النماذج أشمل وأوسع من مجال الطرق التي استخدمت قديماً وأحاطها المفروض إذ يمكننا - في مجال النماذج - للتحدث بدقة عما يمكن أن نفعله خلال التدريس (عند تدريس درس معين نعرف أي نموذج يمكن أن يستخدم ولماذا ؟ وما التأثيرات المتوقعة من ذلك ؟)

وبخلاصة القول فإن نموذج التدريس عبارة عن نمط معين من التعليم متمسكاً ، شامل ، ومتعارف عليه ، كما أنه أداة للتفكير في التدريس لدخل الفصل إذ يحوى مجموعة من المفاهيم المرتبة بحرس لتوضيح ماذا يفعل المعلم والتلاميذ داخل الفصل ، وكيف يتفاعلون ، وكيف يستعملون المواد التعليمية ، وكيف تؤثر هذه الأنشطة على ما يتعلمه التلاميذ .

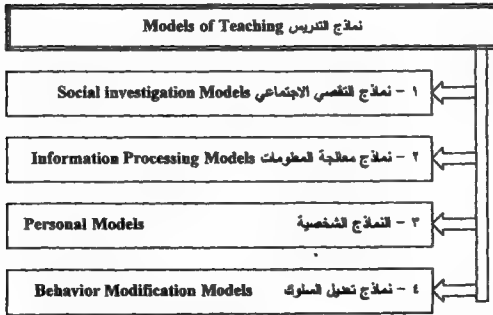
ويهدف كل نموذج تدريسي إلى تحقيق نتيجتين أولاًهما : تدريس المحتوى
Content ، وثانيتهما : تدريس نوع معين من التفكير Kind of Thinking وهما يلي
خصائص نماذج التدريس .

ثانياً : خصائص نماذج التدريس :

- تستخدم معظم نماذج التدريس كاستراتيجيات مبسطة لتقليل تعقد التفاعل الإنساني داخل الفصل الدراسي ، وتحاول النماذج الإجابة عن أربعة أسئلة تتمثل فيما يلي : —
- ١ - ماذا تريد أن تعرف ؟ وهذا السؤال يوجهنا صوب سؤال آخر مؤداه هل من الواجب على المدرس شرح كل شيء في الفصل أم شرح الأشياء مبسطة ، أم يأخذ دور الموجه ؟
 - ٢ - كيف تصف ما ترى ؟ هل من الواجب وصف الأشياء بطريقة علمية أم بطريقة خاصة لم بالتفصيل ؟
 - ٣ - ما طريقة الملاحظة ؟ أو كيف تتوالى عملية رصد الحركات للتدريسية Frequency ؟
 - ٤ - كم عدد المتغيرات التي يمكن استخدامها ؟ وقد تكون الإجابة على هذا السؤال صعبة فالعقل البشري يكاد يستطيع أن يتعامل مع اثني عشر متغيراً في نفس الوقت ، وعلى المدرس أن يستخدم عدداً محدداً من المتغيرات حتى يستطيع التلميذ إدراكها .

ثالثاً : أنواع نماذج التدريس :

لقد قسم 'جويس وويل' (١٩٨٠) نماذج التدريس وفق أربعة محاور على نحو ما هو مبين بشكل رقم (٨ - ١)



شكل (٨ - ١) محاور تقسيم نماذج التدريس عند 'جويس وويل'

وهناك نماذج فرعية منبثقة من كل محور من المحاور الأربعة السابقة يمكن الاستعانة بها في عملية التدريس وهذه النماذج موضحة بشكل رقم (٨ - ٧) .

النماذج الفرعية لثلاث النماذج الأربعة

نماذج التحليل الاجتماعي	نماذج معالجة المعلومات	النماذج الشخصية	نماذج تحليل السلوك
نموذج البحث الجماعي	نموذج لكسحاب المفهوم	نموذج للتدريس غير المباشر	نموذج الاشتراط الإجرائي
النموذج القضائي	النموذج الاستقرائي	النموذج التركيبي	
نموذج الاستقصاء المجتمعي	نموذج للتدريب الاستقصائي	نموذج للتدريب الواعي	
نموذج الطريقة المعملية	نموذج الاستقصاء في العلوم البيولوجية	نموذج للتقابل لدخل الفصل	
	نموذج المنظم الاستهلاكي		
	النموذج للماني		

شكل رقم (٨ - ٧) النماذج الفرعية لثلاث نماذج التدريس الأربعة

وسنحاول فيما يلي مناقشة المحاور الأربعة لنماذج التدريس وإعطاء فكرة مبسطة حول النماذج الفرعية لكل محور بحيث يتجلى فيها المنظر الرئيسي لهذا النموذج والأسس المنطقية الذي بنى عليه .

أولاً : النماذج القائمة على مصادر اجتماعية : (نماذج للتفاعل الإنساني)

Social investigation Models

تؤكد هذه النماذج على العلاقات الاجتماعية ، والعلاقة بين الإنسان والثقافة السائدة في مجتمعه ، والعلاقة بين الفرد والمجتمع الذي يعيش فيه ، فهي تمسك نظرة للطبيعة الإنسانية Human Nature التي تمسك أولوية للعلاقات الاجتماعية وخلق مجتمع أفضل . وتهدف هذه النماذج إلى تصحيح قدرة الفرد على أن يتفاعل ويرتبط بالآخرين وتحسين ممارسته الديمقراطية وزيادة قدرته على تطوير المجتمع.

ويجب أن نلاحظ أن الملائك الاجتماعية ليست الجهد الهام الوحيد بالنسبة للنماذج المنطلقة من التفاعلات الاجتماعية فهناك أيضاً أخرى هامة مثل :

١ - نمو العقل وتطوره ٢ - نمو الذات ٣ - نظم المواد الأكاديمية

وعلى الرغم من اهتمام المنظرين بإيجاد نماذج لتحسين الملائك الاجتماعية فإنه من النادر أن يوجد منظر أو مدرس يهتم بجانب واحد من جوانب نمو التلميذ ، فطلي سبيل المثال : هناك من المنظرين من اهتم بأسلوب التقصي الجماعي للناس من مواقف الصراع ولا يكتب بهذا بل يقود تلاميذه إلى المصادر الأكاديمية للمواد العلمية وأيضاً يهتم بقيمهم الشخصية وردود أفعالهم .

وتحتوي نماذج التقصي الاجتماعي على أربعة نماذج فرعية هي :

- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| Group Investigation Model | ١ - نموذج البحث الجماعي |
| The Jurisprudentially Model. | ٢ - النموذج القضائي |
| Social Inquiry Model | ٣ - نموذج الاستقصاء المجتمعي |
| Laboratory Method Model | ٤ - نموذج الطريقة المعملية |

وسوف نناقش النموذج الأول تفصيلاً ثم نقدم مختصراً للنماذج الثلاثة التالية نوضح من خلاله كنية منظري هذه النماذج والمنطلق الفكري لابتكارها .

١ - نموذج البحث الجماعي Group Investigation Model

وهو نموذج لحل المشكلة عن طريق جمع من التلاميذ ويتكون من الخطوات التالية : —

- ١ - المرور بموقف مريب أو محير .
- ٢ - مناقشة التلاميذ لسلوكيات وردود الأفعال .
- ٣ - تصنيف التلاميذ للمشكلة .
- ٤ - قيام التلاميذ بعمل خطة ومناقشة الأولاد .
- ٥ - تنفيذ الخطة .
- ٦ - تحليل وتفسير البيانات المجمعة .

ومن خلال تنفيذ هذه الخطوات يسترشد المعلم بحركات المجموعة ويتصرف كمصدر للمعلومات ، ويكون الجو الاجتماعي جو تعاوني .

وعند تطبيق نموذج البحث الجماعي على تدريس الهندسة - مثلاً - فإن مشكلة أولس الارتفاصل لأشياء مثل المباني والأشجار - أي الأشياء التي يصعب قياسها - قد تكون محورا

للدراصة وذلك بجعل التلاميذ يخطئون وينفذون استراتيجيات أصيلة لحل المشكلة لها تأثير الحل الصلي وكذلك الرياضي .

ويعتبر كل من " جون ديوي " John Dewey ، " هيربرت ثلين " Herbert Thelen المنظرين الرئيسيين لهذا النموذج .

٢ - النموذج القضائي : The Jurisprudential Model

يعتبر كل من " دونالد أوليفر " Donald Oliver ، " جيمس شيفر " James P . Shaver المنظرين الرئيسيين لهذا النموذج ، وقد صمم لتدريس التكيف القضائي المتعلق بتورط جنائي كسلوب لمعالجة المعلومات ، وكسلوب للتفكير حول حل القضايا المجتمعية .

٣ - النموذج (الاستقصائي المجتمعي : Social Inquiry Model

يعتبر كل من " بنولامين كوكس " Benjamin Cox ، و " بارون ماسلس " Byron Massialas المنظرين الرئيسيين لهذا النموذج ، وقد صمم للتركيز على حل المشكلات المجتمعية من خلال الاستقصاء الأكاديمي والاستدلال المنطقي .

٤ - نموذج الطريقة المعملية : Laboratory Method Model

يعتبر كل من معمل التدريب القرمي الأمريكي ، و " ليلاند ب . برادفورد " Leland P . Brad ford . المنظرين الرئيسيين لهذا النموذج ، وقد صمم لتنمية المهارات الشخصية الجماعية والتي من خلالها يتم التركيز على تنمية الوعي الشخصي والمرونة الفكرية .

ثانيا : النماذج القائمة على معالجة (تجهيز) المعلومات :

The Information Processing Models

تهتم هذه النماذج بأنظمة معالجة المعلومات ، ووصف قدرة البشر على معالجتها ، وتهدف إلى إنباء قدرة الطلاب على معالجة المعلومات .

ونظي بمعالجة (تجهيز) المعلومات الآتي :-

- ☐ التفاعل مع مشكلات البيئة .
- ☐ تنظيم المعلومات .
- ☐ الإحساس بالمشكلة .
- ☐ توليد المفاهيم والحلول للمشكلات ، وتوظيف الرموز القنطرية وغير القنطرية .

ويؤكد المنظرون في هذا المجال على كل من : حل المشكلات والإبداع أو الابتكارية وإثراء التفكير الخلاق داخل الأنظمة الأكاديمية .

ويجب أن نلاحظ أن التركيز في هذه النماذج ليس فقط على المعلومات كجانب أكاديمي بل تركز أيضا على العلاقات الاجتماعية والذات . فالمدرس هنا يأخذ دور المحاضر Lecturer ودور الموجه وليس الملقن . وتحتوي هذه الفترة من النماذج على ستة نماذج فرعية هي :

- ١ - نموذج المنظمات الاستهلاكية . Advanced Organizer Model .
- ٢ - نموذج اكتساب المفهوم Concept Attainment Model .
- ٣ - نموذج التفكير الاستقرائي An Inductive Model .
- ٤ - نموذج التفكير الاستقصائي Inquiry Training Model .
- ٥ - النموذج التنمائي Developmental Model .
- ٦ - نموذج الاستقصاء في العلوم البيولوجية Biological Science Inquiry Model .

وسوف نقول النماذج الأربعة الأولى بالإيضاح ونقدم مختصرا للنموذجين الآخرين^(١) يركز على منظريهما وأساس بنائها .

١ - نموذج المنظمات الاستهلاكية : Advanced Organizer Model .

يعد ديفيد أوزوبل David Ausubel المنظر الرئيسي لهذا النموذج ، وقد صمم هذا النموذج لزيادة سعة معالجة المعلومات لإحداث تعلم ذي معنى Meaning Fully Learning وتسهيل عملية معالجة المعلومات وربط بنيتها بالبنية المعرفية Cognitive Structure المتاحة لدى المتعلم ، ويقصد بالبنية المعرفية تنظيم المعلومات بعقل المتعلم وتمككه منها عند دراسة موضوع معين في زمن محدد . والمنظمات الاستهلاكية عبارة عن مادة تمهيدية على مستوى عال من العمومية والتجريد والشمول إذا ما قورنت بالمادة العلمية المطلوب تعلمها وتصمم بهدف تزويد المتعلم ببنية معرفية تساعد على تمييز الأفكار الجديدة وربطها بما لديه من أفكار في بنيتها المعرفية . ويوضح هذا النموذج أن التعلم يتم إذا ما اتصلت المعلومات الجديدة بالبناء المعرفي للتعلم وأن

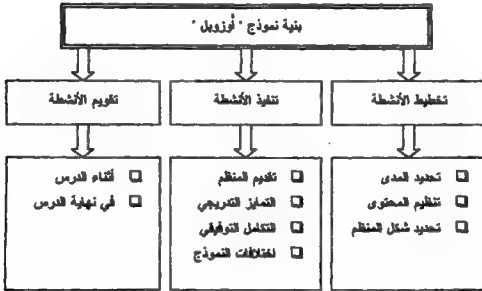
(١) يمكن للراغب في الاطلاع على هذين النموذجين الرجوع إلى المصادر التالية :

- ١ - كمال زيتون (١٩٨٨) فعالية التفكير بالاستقصاء في تنمية مهارات البحث العلمي والتفكير السائد والاتجاهات العلمية لدى طلاب كلية التربية . رسالة دكتوراه . كلية التربية ، جامعة الإسكندرية .
- ٢ - حسن زيتون ، كمال زيتون (١٩٩٢) . البنية منظور إستمولوجي وتربوي . منشأة المعارف الإسكندرية .

بعض المعلومات يتم نسوتها نظرا لأنها غير متصلة بشكل جيد مع الفئات العلمية المتضمنة في البناء المعرفي للمستلم ، ويتم تلخيص المعلومات وفقا لذلك النموذج إذا توافرت شروطان أساسيان : أولهما : أن تكون هذه المعلومات منطقية أكثر منها عشوائية وثانيهما : أن تكون المعلومات متصلة بالبناء المعرفي الخاص بالمتعلم بمعنى أن تكون لدى المتعلم الخلفية المناسبة عن هذه المعلومات . فإذا صلت المادة المتعلمة هذين الشرطين يحدث التعلم شرطية أن يكون لدى المتعلم المل أو التوكمات لربط المادة الجديدة ببنائه المعرفي .

وهناك نوعان للمنظمات : الأول المنظم الشارح Expository Organizer ويستخدم لتعلم مادة جديدة غير مألوفة لدى المتعلم ، والثاني المنظم المقارن Comparative Organizer ويستخدم لمساعدة المتعلم على إيجاد علاقة بين الأفكار الجديدة وما تحتويه من مفاهيم ومبادئ وبين ما لديه منها في بنيته المعرفية .

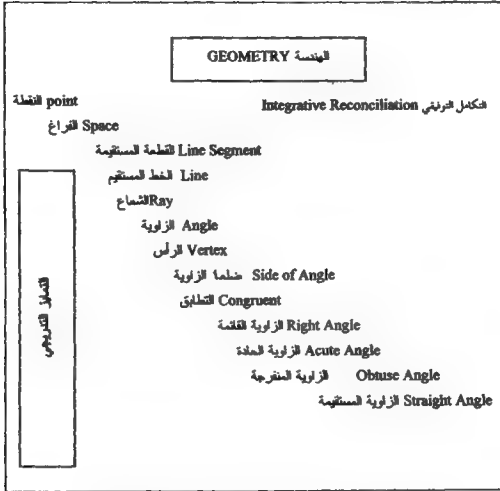
ومن الممكن بيان ملامح نموذج "أوزويل" من خلال الشكل رقم (٨ - ٣)



شكل رقم (٨ - ٣) يوضح نموذج "أوزويل" التدريسي (٦ : ٢٧)

والمنظمات الاستهلاكية مفهوم مشتق من بنية المعرفة المصنفة جيداً ، مثل : الرياضيات ، والقواعد ، وعلم الاجتماع ... وغيرها . وفي نموذج المنظمات الاستهلاكية يقدم المعلم المفاهيم بطريقة تدريجية ولحدا تلو الآخر من خلال وسائل مختلفة مثل : المحاضرة أو الأعلام أو القراءات أو غيرها ، وبعد ذلك يبدأ التلميذ في تطبيق المنظم ويظهر بوضوح تمكن وسيطرة المفهوم ؛ فيمكن أن يسرف المعلم الزاوية الحادة بأنها أي زاوية أقل من ٩٠ درجة وبعد ذلك يمكن أن يوضح من خلال أسئلة " في الخطوة التالية " فيسأل التلميذ أن يرسم الزاوية المقصودة ، ومن خلال تدريبات يمكن أن يحدد درجة تمكن الطالب خطوة بخطوة قبل أن ينتقل منها إلى غيرها .

والقائمة التالية من المفاهيم الهندسية توضح بصورة جلية فئتي التمايز التكريري والتكامل التوفيقي كفتين من المنظمات .



شكل رقم (٨ - ٤) يوضح التمايز التكريري والتكامل التوفيقي كفتين من فئات المنظمات
 أما السؤال - لماذا يستخدم المعلم هذا النوع من النماذج ؟ - فيجبه للإجابة عنها نقول :
إنه أولاً : يبحث المعلم عن كيفية تقديم منظمات المفاهيم لبنية المعرفة وترتبة استيعاب المعلومات -
 لاستيعاب ذو معنى - وكلمة " ذو معنى " هنا تعني بدائل محتوى الترتيب الهرمي للمعرفة وهذا
 النموذج أساس هام لمعرفة التلاميذ الأكاديمية.

٢ - نموذج اكتساب المفهوم : Concept Attainment Model

يعتبر " جيروم برنر " Jerome Bruner بمثابة المنظر الرئيسي لهذا النموذج ، ويهتم
 هذا النموذج بتصنيف المعلومات حتى يميز المتعلم بين الأثناء والأحداث والظواهر ذات الخصائص
 المشتركة ، مما يخفف من تعقيدات بيئة التعلم بمثيراتها المركبة والمتعددة ، ويمر بتصنيف المعلومات

بمبادئ تكوين المفهوم Concept Formation واكتسابه Concept Attainment مما يؤدي إلى تحديد صلاية التفكير التي أقيما المتعلم .

ويركز نموذج اكتساب المفهوم على التعلم بالاكشاف ، ويتبع مميزات أربع :

الأولى : ميول المتعلم وخبراته الثقافية المطلوبة لتشجيعه على التعلم .

الثانية : شكل وبنية المعرفة المقدمة للمتلم وتتضمن صيغة التقديم ويرى برونر أن أي جزء من المعرفة يمكن شرحه للمتلم إما :

(أ) - تمثيلاً عن طريق الحركات .

(ب) - بصرياً عن طريق الصور .

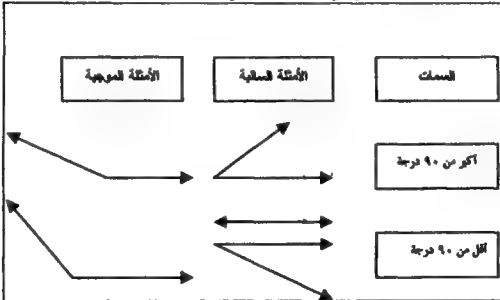
(ج) - رمزيًا عن طريق الرموز

الثالثة : تسلسل التعلم وغالباً ما يكون ذلك التسلسل من التمثيل عن طريق الحركات إلى التمثيل عن طريق الصور ثم الرموز ويمكن الاستغناء عن التمثيل الأول والثاني إذا ما توافرت الخلفية المناسبة من الخبرة لدى المتعلم .

الرابعة : شكل وخطوات التميز ، والتميز في ذلك النموذج يصل شكل من أشكال المعرفة وليس كصيلة آلية لتسهيل تكوين الروابط أو العلاقات .

وهذا النموذج على علاقة وثيقة بنموذج المنظمات الاستهلاكية ويظهر الاختلاف في أنه بدلاً من أن يقدم المعلم المفهوم ثم يبدأ في تطويره فإنه يقدم البينات في صورة نموذج أو نماذج إجابسية ويبحث التلاميذ عن خواص لتصنيف المفهوم ولا يستخدم المتعلم أمثلة أو نماذج لا تحترى على خواص للمفهوم .

مثلاً : ما المفهوم الذي يوضحه الشكل التالي ؟



شكل رقم (٨ - ٥) يوضح سمات المفهوم والأمثلة الموجبة والسالبة عليه

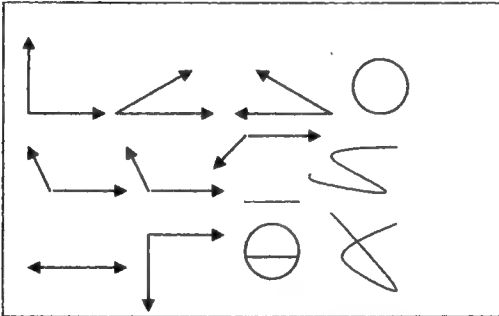
فمن المتوقع وصول التلميذ للمفهوم "استقرائيا" ويصوغ عبارة مجردة تقول : أي زاوية أكبر من الزاوية القائمة وأقل من الزاوية المستقيمة هي : Salient Features .

إن نموذج اكتساب المفهوم لا يكتفى فقط على المفاهيم نفسها ، بل الوعي بكيفية بناء تلك المفاهيم من خلال الخواص ، والصلابة للأسباب المنطقية ، والنظرة المبينة لوجهات النظر المتغيرة . هذه التطبيقات والتفكير الطبيعية تتعلم من خلال الممارسة لنموذج اكتساب المفهوم فالتلميذ يمد بناء المعرفة من خلال تنظيم الموجه .

٣ - نموذج التفكير الاستقرائي : An Inductive Model

المنظر الرئيسي لهذا النموذج (هيلدا تابا) Helde Tabu

بالنظر للرسومات التالية :



- ١ - ماذا ترى أمامك ؟
- ٢ - أي الأشكال تشترك مع بعضها البعض ؟ ولماذا ؟
- ٣ - ماذا نسميها ؟ ولماذا ؟
- ٤ - ماذا نلاحظ على أحد المجموعات ؟
- ٥ - ما التشابهات والفرق التي نلاحظها ؟
- ٦ - ما الذي يجعل هذه الأشكال مختلفة عن الهندسة ؟
- ٧ - ماذا تعتقد أن يحدث لو ؟
- ٨ - ما الدليل الذي ستستخدمه لكي تدعم تفكيرك ؟
- ٩ - ماذا يمكن أن نقول بوجه علم ؟

هذا التتمسك في الأسئلة يقود الطالب إلى تصنيف منظم للزوايا الرئيسية ، وفي هذا النموذج يقدم المعلم تفكير الطالب وهذا يعني الانتباه إلى المنطقية والصلابية للغة وإدراك بناء المعرفة وتكوين المفهوم ، فالتلاميذ يعملون على شكل جماعات متماونة من أجل تكوين أفكار عن الأشكال فالتفكير الاستقرائي مسئول عن مقدرة التلاميذ على توليد المعرفة كما لو أنهم علماء مسئولون عن تقديم نظرتهم إلى الشكل والموضوع كحقائق .

Inquiry Training

٤ - نموذج التفكير الاستقصائي

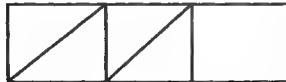
يختبر " ريتشارد سومان " Richard Suchman بمثابة المنظر الفرنسي لهذا النموذج . ويهدف نموذج التفكير الاستقصائي إلى مساعدة المتعلم على تنمية المهارات العقلية اللازمة لتوجيه الأسئلة والبحث عن الإجابات الناجمة من حب الاستطلاع .

المشكلة : * اصنع مربعين ولرصة مكثبات متساوية من مستطيل * بوصة *

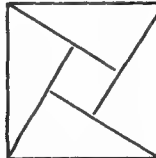


في طريقة الاستقصاء من المتوقع أن يضع التلاميذ معرفتهم ومعلوماتهم موضع تطبيق من أجل حل المشكلة ، وفي هذه السلسلة هناك معلومات زائدة تقتضب عن كل من : المادة المتعلمة (الرياضيات مثلا) والمسلطات (صلاوات التفكير الاستقصائي) ولحل المشكلة يحتاج التلاميذ إلى تكوين حل يتكون من مفاهيم الهندسة : وهي صلاوة تنويح الحقائق المتصلة بالموضوع والخصائص والظروف والأحداث ثم افتراض تكوين الفراغ الموجود ، وكذلك الشكل والمجموع ، مثلا : التلاميذ من الممكن أن يفكر في الحل التالي :

الخطوة الأولى :



الخطوة الثانية



وبعد أن يتعرف التلاميذ على المشكلة يتم تشجيعهم على البحث والاستقصاء مما عن مجموعة حلول المشكلة المطروحة بينما يجب المعلم "بنم" أو "لا" على أنواع من الأسئلة تبحث عن الإيضاح وتشجع على التحقق والافتراض وشرح الملوكة وترشد القوى المحركة للمجموعة.

والتي تكون من المعرفة ليس هو الهدف - هنا - من التعلم ، بل كما هو واضح هو اختيار التلميذ لمعرفته بالإضافة إلى ذلك فهو يتعلم استراتيجيات الاستقصاء عن طريق مشاهدتهم طرق بحثهم واستقصائهم ، وهذا يحدث عقب تطلب التلاميذ ومطعمهم على المشكلة وحلها بعد عناية العمل الجماعي التعاوني ، وهناك استقلالية في التعلم الاستقصائي فهو يمد المتعلم بالخبرة التي تعد لاستخدام المعرفة في مواقف أكثر حيوية وتتعلق بالحياة الواقعية .

٥ - النموذج النمائي : developmental Model

يحتسب كل من " جان بياجيه " Jean Piaget ، و " إرفنج سيجل " Irving Sigel ، و " ليمون مسولان " Edmund Sullivan بمثابة المنظرين لهذا النموذج ، والذي صمم لزيادة النمو العقلي وبخاصة الاستدلال المنطقي ولكنه يمكن تطبيقه على النمو الخلفي والنمو الاجتماعي على السواء .

والمتعلم - طبقاً لهذا النموذج - ، يتضمن أكثر من مجرد التدريس للمتعلم ليقوم باستجابة معينة في الوقت المناسب وفي المكان المناسب فهو يتضمن تعلم استراتيجيات حل المشكلات وأصاليب الاكتشاف واستراتيجيات التعلم .

وبذلك فإن التعلم يتضمن مبادئ التدريس والمجربات عن طريق توافر المتعلم بإعادة بنائها في مواضيع تعليمية مصممة بعناية وتتضمن تجارب ومشكلات ، والتدريس يتطلب من المتعلم أن يكون نشطاً ذهنياً في تحويل الأشياء عن طريق ربطها بالبناء والتخطيط المعرفي ، فالكسب المعرفة يتكون من الأشياء التي تم إعادة اكتشافها والمتضمنة في عملية التفاعل وليس في تعلم الأشياء والأحداث نفسها.

ويهتم النموذج البنائي بأنواع التفكير التي يتميز بها الأفراد ، والتجربات التي تطرأ عليهم في المراحل العمرية المختلفة ، ويتكون هذا النموذج من ثلاث مراحل : الأولى : يولج فيها المتعلم بمهام تستلزم مع تفكيره المنطقي أو بمواقف ملوثة أدية تساعد على التفكير وتتطلب مع المرحلة العمرية التي يمر بها .

والثانية : هي مرحلة الاستقصاء وفيها توجه أسئلة تحت المتعلم على الاستجابة وتعديلاً باستخدام الأسئلة المتتالية أو بتقديم مبررات تساعد على الاستدلال على الإجابة الصحيحة .

والثالثة : ينتقل المتعلم فيها إلى صفة الاستدلال Reasoning وذلك بأخذ لهام تتشابه مع تلك التي تعرف عليها في الخطوتين السابقتين فتعرض المشكلة ويحث المتعلم على الاستدلال وإصدار الأحكام .

٦ - نموذج استقصاء العلوم البيولوجية :

Biological Science Inquiry Model

يعتبر كل من " جوزيف شواب " Joseph J.Schwab و " برونر " المنظرين الرئيسيين لهذا النموذج ، والذي صمم لتدريس نظام البحث في المجال المعرفي discipline ، ولكن يتوقع في مجالات معرفية أخرى غير العلوم البيولوجية أن يكون ذا جدوى مثل طرق البحث المسبولوجي إذ يمكنه زيادة فهم الاجتماعي والإسهام في حل المشكلات الاجتماعية ويمتد نموذج استقصاء العلوم البيولوجية على مشاركة المتعلم مع مساعدته على تحديد المشكلة وتصميم طريقة حلها كما يمتد هذا النموذج على سرد الأفكار التي تحدد مجال المشكلة أو شرحها ، واستخدام عبارات كثيرة تعبر عن طبيعة التجارب في العلوم ، وتنظيم المهام المصوبة التي تساعد المتعلم على تحديد المشكلة وإعداد المعلمين المهرة في مجال الاستقصاء وتحديد المشكلة البحثية والتركيز على صلاوات البحث في المجال البيولوجي .

ثالثاً : النماذج القائمة على المصادر الشخصية: Personal Sources Models

تهتم هذه النماذج بنمو الشخصية وتكوين الذات ، فهي تركز على الفرد على أساس أنه مصدر للأفكار التربوية Educational Ideas وتؤكد على الناحية النفسية والمعلوية للفرد وكيفية تكيفه مع نفسه وتنظيمه الداخلي لذاته على أساس أنه يؤثر على علاقته الاجتماعية في البيئة ، أي يؤكد البعض على علاقته بالآخرين أو فكرته عن ذاته ، ويؤكد آخرون على الاثنين معاً ، ومن المهم أن نلاحظ أن النماذج القائمة على تطور الذات تهتم أيضاً بتدريس الممارسات الاجتماعية والقدرة على معالجة المعلومات ، فتركيز الفايالت والوسائل التربوية قائم على الذات حتى يستطيع الفرد بناء علاقة منتجة مع بيئته وأن ينظر لنفسه على أنه شخص قادر .

وتحتوي هذه الفئة من النماذج على أربعة نماذج فرعية هي :

١ - نموذج للتدريس غير المباشر Non - Directive Teaching Model .

٢ - النموذج التركيبي Synthetic Model .

٣ - نموذج للتدريب الإدراكي Awareness Training Model

٤ - نموذج لتقابل داخل الفصل Classroom Meeting Model

وسوف نتناول النماذج الثلاثة الأولى تفصيلاً ونعرض للنموذج الرابع باختصار .

١ - نموذج للتكريس غير المباشر . Non - Directive Teaching Model

ويشتهر "كارل روجرز" Carl Rogers المنظر الرئيسي لهذا النموذج ، والتعليم هنا عبارة عن خبرة شخصية للفرد يمارس التسلط ويتصل المتعلم ويقم وجهة نظره في اكتساب الفرد المتعلمية عن التعليم . والمهارة للتسلط وتنمية تلك الخطأ ليست بالأمر الهين ولكن إذا أردنا أن نجعل من التلاميذ أشخاصا مستقلين فالتعليم غير المباشر يعني العلاقات بين الأفراد والتي تسهل من عملية إنتاجية الفرد . والمعلم يستخدم معرفته ومهارته من أجل التيسير على المتعلم فمن الضروري أن يشاركه التلميذ فضوله وجنونه ومن الأفضل أن نكون حازمين في مصافحته فهو تنقصة الخبرة في معرفة كيف يتحرك للأمام ولكن هذا يتم بالتشجيع والخبرة والشعور بالتقدم .

وهكذا يصبح بناء المتعلم أسهل وأكثر إنتاجية وإلا لماذا يستخدم المعلم هذا النموذج ؟

هناك بعض الأساليب المتقدمة : فالتلاميذ يتعلمون كيف يتصلون المتعلمية في دلائل الحياة المدرسية ليس باستعمال المعلم وبالي فالتلاميذ ولكن عن طريق المشاركة فيما يحدث أو الإصلاص بأن مما يحدث هو من أجل الفرد فهو يخص التلميذ ، فالتطور الشخصي هدف حقيقي فالتلاميذ يصبحون على دراية بإحساسهم وفكرهم عن أنفسهم وعن الآخرين ومطلوب منهم أن يتعلموا معهم . ولغيرا فالتلاميذ يتعلمون أن يخططوا وينظموا وينظروا ثم يتبعوا ما تعلموه ، وخلاصة هذا النموذج أنه يركز على السطح الذاتي الذي يتم من خلاله النمو الشخصي في أبعاده المعقدة في فهم الذات - Self Understanding ، واكتشاف الذات Self - discovery ، ومفهوم الذات Self - concept .

٢ - النموذج التركيبي : Synthetic Model

ويشتهر "وليم جوردون" William Gordon المنظر الرئيسي لهذا النموذج . وقد اتفق هذا النموذج من مجموعة من الافتراضات عن الإبداع والتقبل ، والإبداع : يعني رؤية الروابط بين الغريب والمألوف واكتشاف مواقف جديدة لمشكلات قديمة ، كما يعني معرفة حالات انصبة مثل الاقتراب ، والتدخل ، والاستقلال ، والتقبل ، والاختلاف .

ونحن نكتسب هذه الحالات النفسية من خلال التساؤل والتأمل والذي بدوره يقود الاكتساب المستحق تجاهه يتمكن من المادة الجديدة الصعبة والخطأ الجديدة من أجل إعادة النظر في المشكلات وكل من الرسائل والفعلات تتأثر بهذه الفروض ، وفي أثناء عملية تحويل الغريب إلى مأروف يقدم المعلم المادة أو المستوى الجديد من خلال محاضرة أو فيلم وبدون تعليق يبحث المعلم في تناظر مناسب ويطلب من التلاميذ أن يصغوه . إن وصف وتقبل التناظر خلص بالضرورة للقيمة والخصلة .. بعد ذلك يتم تنظيم المتشابهات والمتباينات في فئات (المتشابهات والمتباينات بين التناظر والمادة الجديدة) لغيرا يعود فالتلاميذ إلى المادة الأصلية لاختبارها ومراجعتها ومناقشة التفصيل التي يمكن أن تكون قد حدثت من التناظر السابق خلال التفكير التناظري .

مثال ... الخطوة الأولى : المعلم يقدم دراسة على شكل علمي .

- ☐ الخطوة الثانية : التلاميذ يختارون تخطيط وليكن الشجرة .
- ☐ الخطوة الثالثة : يصف التلاميذ الشجرة بالتفصيل .
- ☐ الخطوة الرابعة : يحلل التلاميذ أجزاء الشجرة .
- ☐ الخطوة الخامسة : يشرح التلاميذ التشابهات بين الشجرة والشكل الهندسي مثلا :
- الزاوية بين الفرع وجذع الشجرة .
- ☐ الخطوة السادسة : يوضح التلاميذ الاختلافات : مثلا أن الأضلاع المقوية لا تمثل خطوطا مستقيمة .

☐ الخطوة السابعة : ما الجوانب التي يتم تخطيطها في مناقشة التشابهات والاختلافات ؟

في هذا النموذج نحن نستقرئ التفكير الخلاق وللتفكير من تنظيم المحتوى ومن خلال قطع بهذا النموذج نحقق التفكير من المادة الدراسية والتفكير التلقائي والتفكير الشخصي وكذلك المتعة والإنتاج الجماعي .

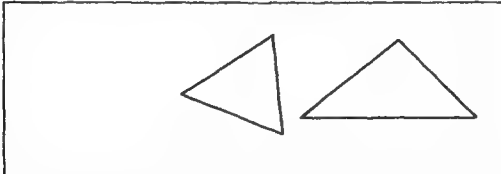
Awareness Training Model

٣ - نموذج التفكير الإدراكي

ويعتبر كل من "وليم شتر" William Schutz ، و "فريتز بيراز" Fritz Perls المنظرين الرئيسيين لهذا النموذج ، ذلك الذي يركز على اكتشاف الشخص لذاته والوعي بالذات ويتم التركيز فيه بصفة أساسية على تنمية الوعي الداخلي للفرد، ونظم الشخص لذاته .

إن التماذج السابقة التي طورت من نظرية معالجة المعلومات تمثل مخلفات تقليدية للتدريس ، بينما معرفة الفراغ والتفكير في هذا الفراغ يمكن أن تكون خبرة فردية أيضا . إن التفكير الإدراكي يحاول أن يربط الخبرة الفردية بخبرة الآخرين .

فمثلا في الحالة التالية - درس في الهندسة - يتخيل التلاميذ ما يمكن أن يكونوه من أشكال هندسية تتكامل قطع خطوط ومثلثات إذا ما أعطوا حبلًا .



وبعد أن تتكون لدى التلاميذ خبرة بالأشكال الهندسية يتم تشجيعهم على مناقشة أفكارهم ومشاعرهم أو نطويعهم لتشكيل في محيط اجتماعي للمجرة الدراسية . والمدرس يقيم عالم الطالب و قدراته ليس للتعبير عن نفسه ، فالوعي غالبا ما يكون بمثابة النمط الأول من التعرف knowing وهو أيضا قدرة فردية خاصة تميز نضوج الفرد .

٤ - نموذج التقابل دليخل الفصل : Classroom Meeting Model

ويشير " وليم جليسر " William Glasser المنظر الرأسي لهذا النموذج والذي يركز على تنمية فهم الذات والمسؤولية الشخصية .

رابعاً : نماذج تعديل السلوك : Behavior Modification Models

نمت هذه النماذج من مجموعة المحاولات الهائلة لخلق أنظمة ذات كفاءة لتصميم أنشطة التعلم Learning activities وتشكيل السلوك باستخدام أساليب التعزيز، ومن المنظرين في هذا المجال " سكينر " B . F . Skinner ومن نماجه المشهورة : الاشتراط الإجرائي وتسمى هذه النماذج بنماذج تعديل السلوك لأنها تهتم بتغير السلوك الخارجي الطالب أكثر من تركيزها على السلوك الكامن الداخلي غير المرئي، وهذا الاشتراط الإجرائي طبق على نوعيات ذات مدى واسع الأهداف التربوية ابتداء من التدريب العسكري إلى السلوك بين الأفراد بل امتد إلى أهداف العلاج النفسي .

لهذا أنت إمكانية تطبيق الاشتراط الإجرائي العامة إلى استخدامه في كثير من المجالات .

رابعاً: تطبيقات عملية على نماذج التكريس

تكريب (١)

من خلال أبحاثك لموضوع نماذج التكريس ، استخلص مفهومين وانضمهما للنموذج التكريس ،

مبرزاً أهمية النموذج لك كعلم في الفصل الدراسي .

تدريب (٢)

إن نموذج البحث الجماهيري من النماذج الهادفة في التدريس ، وضح من خلال دورك

كسليم كيفية تطبيق هذا النموذج داخل البيئة المدرسية عن طريق مثال.

مراجع الفصل الثامن

أولاً : المراجع العربية :

- ١- عبد الحميد أحمد المغربي (١٩٩٥) . أثر الاستقلالية في التعلم بمساعدة الكمبيوتر على تحصيل الطلاب القوي و المرجأ في وحدة الميكانيكا وتفاعلاتهم لهما . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية - جامعة الأزهر ، ص ص ٤١ - ٥٠ .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- 2- Ausubel , D . P . (1967) . Learning Theory and Classroom practice . Toronto : The Ontario Institute for Studies in Education .
Bulletin No. 1
- 3- Bradford , L . P . , Gibb , J . R . & Beane , k . D . T . (1964) . Group Theory and laboratory Method . New York : John Wiley .
- 4- Brown , G . (1971) . Human Teaching for Human Learning .New York : Viking Press .
- 5- Bruner , J . , Goodnow , J . J . & Austin , G . A . (1957) . A study of Thinking . New York : Science Education , Inc .
- 6- Eggen , P . D . et . al . (1979) . Strategies for Teachers (Information Processing Models in the Classroom) .Prentice Hall , Inc .
Englewood Cliffs , P . 270 .
- 7- Glasser , W . (1969) . Schools without failure . New York : Harper and Row .
- 8- Gordon , W . J . (1970) . The Metaphorical way of Learning and knowledge . Cambridge , MA : Synectics Educational press .

- 9- Joyce , B . R . & Weil , M . (1980) . Models of Teaching . Englewood
cliffs , NJ : prentice - Hall . ,
- 10- Massialas , B . & Cox , B . (1966) Inquiry in social Studies . New York :
McGraw - Hill .
- 11- Oliver , D . & Shaver , J . P . (1966) . Teaching public Issues in High
School . Boston : Houghton Mifflin .
- 12- Rogers , C . R . (1969) . Freedom To Learn . Columbus , Ohio :
Charles E . Merrill .
- 13- Schwab , J . J . (1965) . Biological Science Curriculum Study .
Supervisor . Biology Teachers' Handbook . New York : John
Wiley .
- 14- Sigel , I . E . (1969) . " The Piagetian System and The World of
Education , " In El-kind , D . & Flavell , J . (eds .) , Studies in
Cognitive Development , New York : Oxford University press .
- 15- Suchman , J . R . (1966) Inquiry Development Program : Developing
Inquiry . Chicago : Science Research Associates .
- 16- Taba , H . (1967) . Teacher's Handbook for Elementary Social
studies . Reading , MA : Addison - Wesley .
- 17- Taber , J . , Glaser , R . & Halmuth , H . S . (1965) . Learning and
programmed Instruction . Reading MA : Addison - Wesley .
- 18- Thelen , H . (1954) . Dynamics of Groups at Work . Chicago :
University of Chicago press .

● الفصل التاسع ●

تحديد استراتيجيات التدريس

- ١ - استراتيجية التدريس وطريقة التدريس بين الاحتواء والاشتمال .
- ٢ - مفهوم الاستراتيجية .
- ٣ - مفهوم استراتيجية التدريس .
- ٤ - مكونات استراتيجية التدريس .
 - استراتيجية الاستقصاء .
 - استراتيجية الاكتشاف .
 - استراتيجية حل المشاكل .
 - استراتيجية التعليم الفردي .
 - استراتيجية تدريس القضايا الجدلية .
- ٥ - معايير اختيار استراتيجية التدريس الملائمة .
- ٦ - تطبيقات عملية على استراتيجيات التدريس .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل التاسع (تحديد استراتيجيات التدريس)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من :-

- ١- تحديد الفرق بين استراتيجية التدريس وطريقة التدريس .
- ٢- التعرف على مفهوم استراتيجية التدريس .
- ٣- تحليل المكونات الرئيسية لاستراتيجية التدريس .
- ٤- تحديد المقصود باستراتيجية التدريس الاستقصائي وإمكانيات ممارستها .
- ٥- تحديد المقصود باستراتيجية التدريس الاكتشافي وإمكانيات ممارستها .
- ٦- تحديد المقصود باستراتيجية حل المشكلة وإمكانيات ممارستها .
- ٧- التعرف على مزايا التعليم الفردي وأهم استراتيجياته .
- ٨- تحديد المقصود باستراتيجية تدريس القضايا الجدلية وإمكانيات ممارستها .
- ٩- التعرف على معايير اختيار استراتيجية التدريس المناسبة .

الفصل التاسع

تحديد استراتيجيات التدريس

مقدمة :

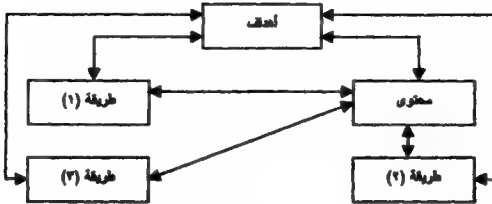
في إطار التطورات المتلاحقة والمتنوعة التي طالت ميدان التربية بعامة ، ومجال التدريس بخاصة ، ظهر كثير من التربويين الذين رغبوا في تجاوز التربية التقليدية وما أفرزته من استراتيجيات تقتضيها مجموعة المعطيات والشروط التي رافقتها ، وأنت إليها ، وأصلها مغايرتها ليس حينه ، وقد رأى هؤلاء المنظرون أنه بتغير الظروف السابقة ونتيجة لتقدم في جميع مجالات الحياة ومنها مجال العلوم المختلفة ، أصبح لزاماً عليهم أن يطوروا استراتيجيات جديدة للتدريس ، تكون قادرة على تكوين جيل جديد لمواكبة المستقبل والتكامل مع ما يستجد من تطورات تجري بسرعة مذهلة ، فتتطلب ممن يحملونها المرونة والانفتاح ، والقدرة على تجديد المعارف وتحصيل المعلومات ، وحل المشكلات ، ولابتكار الجديد في سلسلة من الاختراعات والإبداعات التي تسهم في تشكيل الإنسان لمحيطة ، ورسمه لمستقبله ، بدلاً من مجرد الخضوع والإذعان للظروف القارئة والطائرة .

ولقد استفاد هؤلاء التربويون مما أكت به الدراسات عن التعلم بعامة ونظريات التعليم بخاصة ، فقدموا عدداً من استراتيجيات التدريس التي يحتاج إليها المعلم بصورة واضحة المعالم والإجراءات وبشكل يسمح له بالاطلاع على الله والفتح به ، وسوف نقدم عرضاً لتلك الاستراتيجيات في هذا الفصل .

١ - استراتيجيات التدريس وطريقة التدريس بين الاختواء والشمول :

يبدو أن بعض المشتغلين في مجال المناهج التدريس يقعون في خطأ فهم التفرقة بين استراتيجية التدريس وطريقته . ولتبيين ذلك الفرق ننبه إلى أن استراتيجية التدريس أهم وأشمل من طريقة التدريس ، حيث إن الاستراتيجية تقوم على عدة طرق أو طريقة واحدة بحسب الأهداف المرجو تحقيقها من الاستراتيجية ، أما الطريقة فإنها تختار لتحقيق هدف متكامل خلال موقف تعليمي واحد .

وفيما يلي رسم توضيحي يبين مغايرت استراتيجيات التدريس



شكل رقم (١-١) خطوات استراتيجية للتدريس لعدة طرق تدريس .

ولنضع أن طريقة التدريس عبارة عن جملة الإجراءات والأنشطة التي يقوم بها المعلم لتوصيل محتوى المادة الدراسية للمتعلم ، أو هي توجه فلسفي يتكون من عدة فرضيات متسقة مترابطة متعلقة بطبيعة تعلم المادة وتعليمها ، وكيفية أثرها على ما يتعلمه الطلاب .

لما استراتيجية التدريس فهي مجموعة التحركات التي يقوم بها المعلم (العرض - التصديق - الاستقصاء - التدريب - النقاش) بهدف تحقيق أهداف تدريسية محددة مسبقاً .

كما يمكن أن نفهمها بأنها الخطة العامة للتدريس بحيث تتناول الاستراتيجية كل مكونات المواقف التدريسية من أهداف وطرق ووسائل ومجئلت تدريس وتقوم للتكاج لاطم ، فهي تشمل كل تلك الإجراءات ، ومن هذا فإن طريقة التدريس ليست سوى مكون من هذه المكونات .

وعلى سبيل المثال ، فإن المعلم إذا أود تدريس موضوع عن تاريخ اليونان فلا بد من أن يقوم بتحديد الأهداف المرجو تحقيقها ، ثم يقول أهم الإجراءات والخطوات والأنشطة المستمدة سواء من كتابه ، أم من جانب التلميذ لتحقيق الأهداف، قد يبدأ بحرض محاضرة عن تاريخ اليونان ؛ بينما بعد ذلك يقوم بتسجيلي مثال تاريخ اليونان ، ثم يبدأ بعد ذلك في مناقشة تلاميذه حول ما تتضمنه مادة التسليم محاولاً إيجاد علاقة بين ما يحويه الكتاب المدرسي من أفكار ، وبين ما ناقشه التليم من أحداث ثم يوجه تلاميذه بعد ذلك إلى تكليفات معينة في هذا الدرس لتقوم تعلم تلاميذه .

وهكذا نجد في المثال السابق أن المعلم قد تتبع مجموعة من الخطوات والإجراءات منذ بداية دخوله الحصة ، كما استخدم طرقاً لتساعده على تعليم المحتوى التعليمي .

أي أن استراتيجية التدريس تحتوي على مكونين أساسيين هما الطريقة Methodology والإجراء Procedure اللذان يشكلان خطة كلية للتدريس درس معين أو وحدة دراسية أو مقرر دراسي .

٢ - مفهوم الاستراتيجية :

حينما نلقي الضوء على مفهوم مثل الاستراتيجية يجب أن نعرض لأصله اللغوي ، وكلمة استراتيجية : كلمة مشتقة من الكلمة اليونانية استراتيجوس وتعني : فن القيادة ولذا كانت الاستراتيجية لفترة طويلة أقرب ما تكون إلى المهارة " المخلقة " التي يمارسها كبار القادة ، واقتصرت استعمالها على الميادين العسكرية ، وارتبط مفهومها بتطور الحروب ، كما يتبين تعريفها من قائد لآخر ، وبهذا الخصوص فإنه لا بد من التأكيد على ديناميكية الاستراتيجية ، حيث إنه لا يقيد تعريف واحد جامع . وقد بدأ استخدام الاستراتيجية في الميادين العسكرية إلا أن مدلولها كان يختلف من قائد إلى آخر ومن بلد لآخر مع اختلاف معانيها ، هذا من كونها فن استخدام الوسائل المتاحة لتحقيق الأغراض أو لكونها نظام المعلومات العلمية عن القواعد المثالية للحرب إلا أنها تتفق جميعاً في :-

- (١) اختبار الأهداف وتحديدها .
- (٢) اختبار الأساليب العلمية لتحقيق الأهداف وتحديدها .
- (٣) وضع الخطط التنفيذية .
- (٤) تنسيق النواحي المتصلة بكل ذلك .

ولم يعد لاستخدام الاستراتيجية قصور على الميادين العسكرية وحدها وإنما امتد ليكون أساساً مشتركاً بين كل النشاطات في ميادين العلوم المختلفة .

٣ - استراتيجية التفكير :

هي خطة من أجل تحقيق الأهداف العلمية فهي تضع الطرق والتقنيات (أو الإجراءات) التي من المؤكد أن المخطط ينفذها في الواقع ليصل للهدف . (١٤ : ١٧٤)

وقد ذكر ممدوح سليمان (١٩٨٨) ، أن استراتيجية التفكير عبارة عن مجموعة تحركات المخطط داخل الفصل والتي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل وتهدف لتحقيق الأهداف للتفكيرية المحددة مسبقاً ، ويتضمن أيضاً أبعاداً مختلفة مثل طريقة تقديم المعلومات للتلاميذ وطريقة التقويم ، ونوع الأسئلة المستخدمة وهكذا ، فهي الخطة العامة للتفكير . (١٤ : ١٣٠)

ومفاد هذا التعريف أن المخطط رغم أنه يسير وفقاً لأسلوبه الخاص في التفكير لتنفيذ طريقة التفكير المرغوب اتباعها ، إلا أنه يتبع استراتيجية محددة الخطوات يسير وفقاً لتنفيذ أهداف الدرس .

وهذا يتفق مع تعريف الاستراتيجية بأنها فن استخدام الإمكانيات والوسائل المتاحة بأحسن طريقة ممكنة لتحقيق الأهداف المرجوة .

وهكذا يمكن القول بأن استراتيجية التدريس عبارة عن إجراءات التدريس التي يخططها القائم بالتدريس مسبقاً ، بحيث تمكنه على تنفيذ التدريس على ضوء الإمكانيات المتاحة لتحقيق الأهداف التدريسية لمنظومة التدريس التي يبنوها ، وبأقصى فعالية ممكنة .

٤ - مكونات استراتيجيات التدريس وأهم أنواعها

يحدد البعض مكونات استراتيجيات التدريس بشكل عام على أنها ^(١٩: ١٣٠)

- ١- الأهداف التدريسية .
- ٢- التحركات التي يقوم بها المعلم ، وينظمها ليسير وفقاً لها في تدريسه .
- ٣- الأمثلة والتكريرات والمسائل المستخدمة للوصول إلى الأهداف .
- ٤- الجو التعليمي والتنظيم الصفّي للحصة .
- ٥- استجابات التلاميذ الناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم ويخطط لها.

وبعض يرى أن المكون الثاني وهو التحركات هو أهم مكونات الاستراتيجية ، لدرجة أن البعض يميز الاستراتيجية عن غيرها بأنها مجموعة من التحركات التي يقوم بها المعلم لتحقيق أهدافه التدريسية .

ولقد أهتم عدد كبير من الباحثين بدراسة جدوى عدة استراتيجيات عند تقديم المعلمين للمادة الدراسية . ولكن دقما ما كان يتطرق إلى الأذهان سؤال هو أي هذه الاستراتيجيات يكون تطبيقه أفضل في مواقف الفصل الدراسي ؟ ^(٢٥: ١١٩)

والآن نستحدث عن بعض الاستراتيجيات التدريسية التي أولتها الأبحاث التربوية أهمية ، والاستراتيجيات التي مستحدث عنها وإن كانت غير شاملة ، إلا أنها قد تلقى الضوء على أكثر الاستراتيجيات التدريسية شيوعاً ، مع ملاحظة التفاوت بين تلك الاستراتيجيات في قابليتها للتعميم لو جدواها في إعدادات التعلم . وهذه الاستراتيجيات هي :

- ١ - استراتيجية التدريس الاستقصائي .
- ٢ - استراتيجية التدريس الأكتشاف .
- ٣ - استراتيجية تدريس حل المشكلة .
- ٤ - استراتيجيات التدريس الفردي .
- ٥ - استراتيجيات التدريس لفضاء الجدلية .

الفرق بين الاستقصاء والتدريس الاستقصائي :

الاستقصاء والتدريس الاستقصائي ليسا متماثلين فالاستقصاء هو طريقة للتعليم . أما التدريس الاستقصائي فيقوم على استخدام الاستقصاء في التدريس . ويجزأت بسيطة ينصب التدريس الاستقصائي على إيجاد وإجراء خبرات تلم تتطلب من الطلاب أن يسجلوا عبر نفس المخلوقات ، وأن يطورا أو يستخدموا نفس المعرفة والاتجاهات . فلي كانوا سوف يستخدمونها إذا ما قاموا بعملية استقصاء عقلية ومعتلة (١٠٥:٥ - ١٠٧) .

* استراتيجية التدريس الاستقصائي :

تعتمد استراتيجية التدريس الاستقصائي الفعالة بصورة مباشرة على الاستقصاء نفسه . ومثل هذه الاستراتيجية تمثل خطة لما يدور في ذهن المتعلم أكثر من كونها قائمة بالأنشطة التعليمية التي يقوم بها . وهناك دون شك عدد من الطرق لوصف هذه الاستراتيجية ، ولكن يمكن تخطيط عناصرها الرئيسية كما في الشكل رقم (٩ - ٧)



شكل رقم (٩ - ٧) يوضح تخطيط عناصر استراتيجية التدريس الاستقصائي

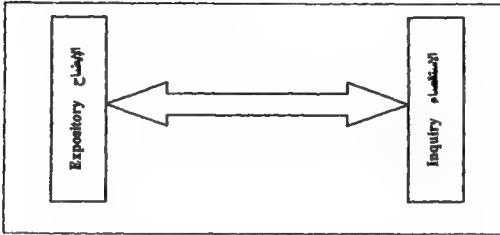
ملوكيات المعلم عند القيام بالتدريس بالاستقصاء .

إن استخدام استراتيجية التدريس الاستقصائي تفرض على المعلم الالتزام ببعض الملوكيات للتدريس منها ما يلي : (١: ١١١) .

- (١) إعداد سلسلة من الأفكار والبدائل المتوقع أن يثيرها الطلاب حول موضوع للدرس .
- (٢) التمهيد للدرس بطرح مشكلة أو أسئلة أو بعض التناقضات التي تثير تفكير الطلاب .
- (٣)حث الطلاب على التفاعل مع ما يقدم لهم من منيرات في بداية الدرس .
- (٤) إتساح المعلم الفرصة للطلاب كي يتحدثوا أكثر مما يتحدث هو أثناء التدريس.
- (٥) إعطاء الطلاب حرية المناقشة وتبادل الأفكار .
- (٦) يبني المعلم أسئلته على أسس من أفكار الطلاب وما أتوا من موضوعات .
- (٧) التركيز على استثمار الأفكار المطروحة من قبل الطلاب .
- (٨) مساعدة الطلاب على ألا يتمسكوا برأي أو باعقاد معين ما لم تدعاه الأدلة والبراهين .
- (٩) عدم السماح للطلاب بالوصول إلى التصميمات مباشرة معتمدين على معلومات قليلة ، بل لابد من إجراء الملاحظات الكافية والتي تساعد في الوصول إلى التصميمات .

مقارنة بين التدريس الاستقصائي والتدريس الإيضاحي

إن التدريس الاستقصائي يمثل نوعاً من الاستراتيجية للتدريسية ، أي طريقة واحدة لترتيب واختيار الأساليب التدريسية . ففي الواقع هناك الكثير من الطرق المختلفة التي يتم من خلالها تنظيم هذه الأساليب من أجل تسهيل التعلم ، وبعض هذه التنظيمات أو الاستراتيجيات تقوم على أساساً على المرد Expository أو الإيضاح ، في حين يقوم بعضها الآخر أساساً على جهد الفرد لبحث بنفسه أو يتوصل بنفسه Inquiry . وكما يقترح " فنتون " Fenton فإن هذه الاستراتيجيات من الممكن أن يمثلها شكل لفتي له طرفان بالغتا للتطرف : أحدهما الإيضاح والآخر الاستقصاء ، ويمكن أن نضع فيه أي نوع من الاستراتيجية التي يتم تصميمها لأي أغراض تعليمية. ويوضح شكل رقم (٩ - ٣) التباين القائم بين التدريس الاستقصائي والإيضاحي .



شكل رقم (١٠-٣) للتدريس الاستقصائي والإيضاحي كنمطي تدريس متكاملين .

وهدف استراتيجيات للتدريس الإيضاحي (المردى) أن يحفظ الفرد ما يقول شخص آخر أنه حقيقي . والاستراتيجيات التي تصمم لهذا الغرض تقوم مباشرة على التعلم من خلال الحفظ أو المحاكاة ، وهدفها بالضرورة تزويد الطالب بالمعلومات التي يستطيع أن يتذكرها فيما بعد . كذلك فإنها تعتمد بدرجة كبيرة على مصادر تعد أكثر موثوقية مثل : الخبراء ، والكتب المدرسية المقررة ، والتقاليد ، والبرامج التلفزيونية ، والأفلام الناطقة ، بالإضافة إلى المدرسين بالطبع . ومثل هذه الاستراتيجيات المستخدمة في التدريس الإيضاحي تتطلب من الطالب أن :-^(١٠:٩)

- (١) يقرأ واجبا منزليا (ربما كتاباً مدرسياً) .
- (٢) يُسمح الطالب في حجرة الدراسة ما استطاع أن يتعلمه (أي يتذكر ما ورد في المادة التي قرأها) بحيث يدرك ما إذا كان قد غطى كل الجوانب الأساسية ، وإذا لم يتم ذلك ، فعليه أن يلجأ إلى المعلم .
- (٣) يقدم للمدرس حواراً يوضح به أي غموض ، أو يضيف تفاصيل لم ترد في الفترة الخالصة بالقراءة .
- (٤) يتم بعد ذلك اختبار الطلاب بهدف معرفة مدى تمكنهم من تذكر المادة التي اشتملت عليها القراءة وحوار المعلم .

أنصاف الاستقصاء أو مستوياته .

نقسم الاستقصاء إلى ثلاثة مستويات (١٠:٢٥٠)

(١) الاستقصاء الحر ' Unguided Inquiry

" حيث يعطى الطالب المشكلة ويطلب منه إيجاد حل لها ، ويرشد إلى المكتبة أو العمل أو أي مكان آخر دون أن يزود بتوجيهات ، بحيث يكون المعلم على استعداد لإرشاده جزئياً إذا لزم الأمر ، وهذا المستوى قد يكون غير واقعي نظراً لقلة خبرات الطالب ، وعدم توفر الوقت والإمكانيات ، ومن الأمثلة على هذا النوع من مادة الأحياء أن يطلب من الطالب التعرف على تأثير نقص عنصر من العناصر الأساسية على نمو اللبانات دون إرشاد إلى الكيفية التي يتم بها التوصل إلى حل هذه المشكلة .

(٢) الاستقصاء شبه الموجه Semi Guided Inquiry

" حيث يزود الطالب بمشكلة محدودة ويزود ببعض التوجيهات العامة وتحدد له طرق النشاط العملي والعقلي ، غير أنه لا يكون له معرفة بالنتائج ، كمثال يطلب من الطالب تحديد مفهوم الأسبوزية ويعرف بالنشاط المستخدم وبعض الأسئلة التي يسترشد بها أثناء الدرس ولكنه يتوصل إلى المفهوم بنفسه " .

(٣) الاستقصاء الموجه Guided Inquiry

" وفيه تقدم المشكلة للتلميذ مصحوبة بكافة التوجيهات اللازمة لحلها بصورة تفصيلية ، ويكون دور الطالب فقط اتباع التعليمات دون إتاحة الفرصة له لكسب بفكر بحرية ، وتكون التوجيهات متسلسلة إلى الحد الذي قد يحرم الطالب من التفكير والبحث " .

مزايا التدريس الاستقصائي

يمكن تحقيق عدد من النواتج للتطبيق لدى المتعلمين بالاستقصاء يمثل بعضها

فيما يلي :

- ١- تنمية مهارات البحث العلمي : كالملاحظة ، وجمع المعلومات ، وتنظيمها ، وتحديد المتغيرات ، والتحكم فيها ، وصوغ الفروض ، وتصميم التجارب ، والاستنتاج .
- ٢- تنمية التعبير الشفوي ، وإلهاف الفكر ، ونقله إلى الآخرين .
- ٣- امتلاك مهارات التفكير المنطقي السليم ومراعاة مبادئ الحل .
- ٤- تنمية بمحض القيم والمواقف المتعلقة بقول الآخرين وأفكارهم ، والتسامح بصدد الآراء المناهضة للرأي الشخصي .
- ٥- امتلاك أساليب العلم من مفاهيم ومبادئ ونظريات .
- ٦- تطوير مهارات التواصل والاتصال والعمل الجماعي في فريق .

عوامل تحد من ممارسة التفكير الاستقصائي

- على الرغم مما تحققه استراتيجية للتكرس الاستقصائي من المزايا السالفة إلا أنه يواجه لقاثنين يثقلان بعض الحقائق التي قد تحد من انتشارها ، ومنها :
- ١- كثرة الجهد والوقت للإعداد لها ؛ من جهة ، ولتنفيذها ؛ من جهة أخرى ، مما قد يتعارض مع الزمن المخصص للتكرس .
 - ٢- احتمال تسرب اليلس إلى المعلم أو الطالب ، حينما يفضل أحدهما أو كلاهما في توجيه العملية الاستقصائية أو تنفيذها .
 - ٣- حاجتها إلى مواد ومصادر تعليمية قد لا تتوفر بالمدارس .
 - ٤- تقييد حرية المعلم في الخروج عن الكتاب المقرر الذي تُعرض فيه المعلومات بكيفية قد لا تكون صالحة لاستخدام تلك الاستراتيجية التي تتطلب البحث والتقصي .
 - ٥- تركيز الامتحانات وقصر التقويم على الجانب المعلوماتي أو قياس المعرفة التقريرية Declarative Knowledge دون الاهتمام بالجانب الإجرائي من المعرفة مما يعنى التخلي عن الاهتمام بمهارات البحث العلمي التي تمثل لب العائد من الاستقصاء .

ولكن على الرغم من العوامل السالبة التي تحد من ممارسة المعلمين للتكرس الاستقصائي إلا أن العائد منها يجعلنا نضحي في سبيل ممارستها ولو جزئياً مع بعض

الدروس بحيث تساعد التلميذ على التوصل إلى روح الاستقصاء الحقيقي للظواهر من حولنا . ويهتدي للكساء المعلم ومرونته وكفائته الحكم الذي يعرف ماذا يختار ولين وكيف ومتى ولماذا ، الأمر الذي يجعل من التعليم فناً إلى جانب كونه علماً ومهنة وممارسة .

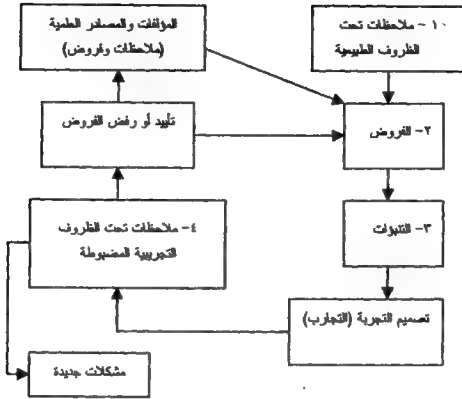
ثانياً : استراتيجيات الاكتشاف

• ماهية التعلم بالاكتشاف

التعلم بالاكتشاف يجعل المتعلم يشترك في عملية التعليم ، وذلك تحت إشراف معلمه . ففسي هذه الطريقة يلعب التلميذ الدور الرئيسي في تعلمه ، فهو يلاحظ ظواهر ويبحث عن أمثلة ويجري تجارب ويجمع بيانات ، وقد يقوم بأخذ القرار حتى يصل إلى العلم . والمعلم نفسه يختبر محاولة لفهم الملاحظات بين بعض خصائص الأشياء وبين الأحداث والظواهر التي تحدث في الطبيعة .

وهذه المحاولة لا تقتصر على التفكير المنطقي ، بل تتضمن أيضاً التفكير الحسي (التخمين) ، ويجب أن تقوم على أساس من الملاحظة التي يتم اختبارها بمزيد من الملاحظة أو بالتجربة . بمعنى آخر ، فإن الاكتشاف Discovery ما هو إلا طريقة للوصول إلى الحقائق من خلال الملاحظة والتقصي بالتجربة والتفكير السببي . إنها طبيعة العلم الذي يحاول أن يصنف ويعمم ويصل إلى تقريرات نصف علاقة الأشياء بالأحداث المرتبة بها ، وإثبات مدي صحتها حاضراً ومستقبلاً .

ومن المتفق عليه أن الاستكشاف في التعلم يتبع نهج الاكتشافات العلمية ، أي يمر بنفس خطوات الاكتشاف العلمي . وعملية الاكتشاف تبدأ عادة بملاحظة الفرد لبعض الظواهر تحت الظروف الطبيعية ؛ بالإضافة إلى تكوينه لبعض الأفكار عنها من المؤلفات والمصادر العلمية ؛ ثم يقوم الفرد باقتراض مجموعة تصريفات أو تنبؤات حول هذه الظواهر ؛ ثم يصمم واحداً أو أكثر من المواقف التجريبية لاختبار هذه الفروض ، وتحت الظروف التجريبية المضبوطة يتم اختبار الفروض ومقارنة الملاحظات التجريبية بالظواهر أو المواقف الموجودة في العالم الطبيعي ؛ وأخيراً يمكن للفرد الحكم على فروضة بالصحة أو عدمها ، وقد تقبله بعض المشكلات التي تحتاج إلى مزيد من البحث والتقصي . ويوضح شكل رقم (٩-٤) معالم تلك الخطوات (٩٧-٩٨)



شكل رقم (٩ - ٤) خطوات الاكتشاف العلمي

خطوات المطلوب الاستكشافي .

- (١) أن يطرح مشكلة مشيرة (استقصائية) على نحو يضمن فيه استئثار دافعية الطلاب واهتمامهم ويقودهم إلى إيجاد الحل المرغوب فيه .
- (٢) يجب تخطيط المشكلة بطريقة تمكن الطلاب من التوصل في المبادئ التي تؤسس بنية هذه المشكلة .
- (٣) إذا أراد المعلم أن يحتفظ بفعالية طلابه ويحثهم على المساهمة في عملية الاكتشاف ، يجب أن يقوم بعدد من النشاطات ، كطرح الأسئلة الموجهة التي تقود إلى إنتاج الحل أو الإغلاق وتزويد الطلاب بالمعلومات أو الدلائل المنهجية التي تسهل عملية إدراك المبادئ واستبصار الأبنية . كما يجب عليه أن يتأكد من معرفة الطلاب للمتطلبات السابقة التي يستلزمها الحل ، وترصدهم لسياق من الحرية يمكنهم من التعبير عن أفكارهم بتلقائية وطلاقة (١٨ : ٧٨)

مثال للتدريس بالاستكشاف الموجه في حالة عدم توفر أجهزة :

يظن البعض أن تنفيذ طريقة الاستكشاف في الفصل المدرسي يعتبر درسا من الخيال . هذا الافتراض يجانبه المصواب . فما قدم من خطوات ما هو إلا تنظيم للعمل . أما في الفصل فهناك متغيرات كثيرة ، وغالبا ما تجعل التدريس النطقي أبسط بكثير - وليس أصعب - مما هو مكتوب .

فمثلا : لتدريس الحقيقة القليلة: يحدث الصوت نتيجة لاهتزاز مصدره * بالاستكشاف الموجه يتم كالآتي : (١٢ : ١٢)

١- المدرس يدخل فصله ولا يوضح عن أهداف الدرس ، وبعد صباح الخير يسأل تلاميذه قلنا: سمعتموني فكان ردكم علي - صباح الخير - دلسيه واستعجب من التلاميذ ! هل يستطيع أحدكم أن يقول لي: لماذا يحدث الصوت ؟ فترجعت التلاميذ .

المدرس ويسمعها ويحل مسارها... ولكن لا يوضح عن الحقيقة المقصودة .

٢- المدرس معه أبسط ما يمكن من الأجهزة : شوكة رنانة + غيط (٢٠سم) معلق به كرة نخاع بولسان (جزء من نخاع حود ذرة جاف / أو قطعة إسفنج صغيرة) هل هناك أبسط من ذلك لجهاز ؟

أ - المدرس يطرق الشوكة ويسمع صوتها لتلاميذه بتقريبها من آذانهم ويسأل : هل سمعتم صوتاً ؟ نعم لماذا ؟

ب - المدرس يطرق الشوكة مرة أخرى ويقرب منها الكرة الخفيفة تهتز ويسأل ماذا لاحظتم ؟ اهتزأ لماذا ؟

ج - يستنتج التلاميذ - وحدهم - أو بمساعدة المدرس إذا شعروا أن الشوكة (مصدر الصوت) تهتز فتحدث صوتاً .

إذا : يحدث الصوت نتيجة لاهتزاز مصدره (يملأها المدرس صرلعة) .

ملحوظة : هذه حقيقة واحدة لا تأخذ في تدريسها أكثر من خمس أو سبع دقائق ويستمر المدرس في بقية الدرس بالمثل .

لا تفترض الصعوبة قبل أن تجرب .

مميزات التعلم بالاستكشاف :

حينما يتكشف التلميذ تصميماً أو مفهوماً أو قاعدة فإنه لا يتعلم ذلك نصيب ، وإنما يتعلم أيضاً من عملية الاكتشاف ذاتها ، ومن ذلك أن التلميذ قد يتعلم ما يلي :

١- استطلاع واستكشاف الموقف .

- ٢- تجاوز المعلومات المعقدة في الوقت .
 - ٣- السلوك بطريقة عملية والتفكير بطريقة استقرائية .
 - ٤- تنمية خطة تنظيمية للنشاط المعرفي .
 - ٥- تنمية توقع أن التعلم يمكن التحكم فيه ذاتياً .
- ويرى "برونر" مميزات لاستراتيجية التعلم بالاكشاف تتمثل فيما يلي :
- ١- حفظ الذاكرة Conservation of Memory وذلك من خلال ترابط وتكامل المعرفة العلمية .
 - ٢- تزويد التلاميذ بقوة وطاقة عقلية Intellectual Potency .
 - ٣- تعلم فنون الاستكشاف (البحث التقني) Learning the Heuristic of discovery .
 - ٤- يزيد من الدافعية Intrinsic Motivation ، فهو يؤدي بالمتعلم إلى الانتقال من الاعتماد على الثواب الخارجي إلى الاعتماد على التعزيز الداخلي ، حيث تكون عملية الاكتشاف عملية ممتعة في حد ذاتها . وهنا يتحول التعلم إلى ما يسمى "تلم من أجل الاستمتاع العقلي" .
 - ٥- أنها تؤدي إلى الفهم الحسي وهو نوع من الفهم يعتبر مثقراً للتلاميذ ، بل ويزيد من تفهم في أنفسهم واعتمادهم على استراتيجية الاكتشاف .

أوجه النقد للتعلم بالاكشاف :

يمكننا أن نتساءل هل يتيح الاكتشاف للتلاميذ أن يتعلموا القدر الكافي من التعلم لو اقتصرنا عليها ؟ وهل ثمة ما يُخجل أن يقدم شخص متحمس للآخرين وينقل إليهم ما يحقّه من تعلم وما توصل إليه من تصويل وإنجاز ؟

ويمرض "سكتر" في كتابه تكنولوجيا التعليم الانتقادات الآتية لاستراتيجية الاستكشاف^١

(١٨ : ٥٨١-٥٨٢)

- ١- أن طريقة الاكتشاف قد وضعت لتبرئ المعلم وتجنبه من الإحساس بالإخفاق لأنها تجعل التعليم غير ضروري .
- ٢- من الخطورة يمكن أن يدرك التلميذ أنه مما يقلل من كرامة المتعلم أن يتعلم ما يعرفه الآخرون من قبل ، وأنه لكي يقدر ينهي أن يفكر بطرق جديدة .

إن التعلم بالانكشاف يحفز كرامة الفرد ، وتلقين المعلم ما يعرفه المتعلم لا يحط من قدر المتعلم ، بل على العكس هو دليل على احترام المتعلم والاحترام به .

٣- أن المعلم يكون في صراع بين أن يتظاهر بأنه لا يعرف ، حتى تشجع التلاميذ على المعرفة اللازمة للاكتشاف ، وبين أن يقول للتلاميذ بصراحة ، أنه يعرف ولكن ينبغي عليك أن تتوصل بنفسك إلى الحقائق .

٤- أن المعلم ذا الكفاءة المالية والفعالية الكبيرة في استخدام طريقة الانكشاف ، لابد أن يولاه الإخلاق بين الحين والحين ، وذلك لأن بعض جلسات الانكشاف غير منتجة .

٥- ينشأ كثير من المشكلات في الشخصية حين يستخدم طريقة الانكشاف في التعلم : فقد يشعر التلميذ بالإحباط حين يرفض المعلم تزويدهم بما يعرف ، وخاصة حين تكون المناقشة غير منظمة وغير منتجة، ومن المحتمل أن نتميزاً أو قلة من التلاميذ يحتكرون الانكشاف ، وذلك لأنه يندر أن يتوصل الصف كله إلى الاستيعاب في نفس اللحظة . وقد يخلق هذا الموقف غيراً وحيداً ومشاعر نفس لدى التلاميذ الذين لا يتوصلون إلى الانكشاف بأنفسهم ، أما عرض المعلم على التلميذ شرحاً مقبلاً فإنه نادراً ما تظهر هذه المشكلة .

٦- ومن المشكلات الأخرى أنه حين يحين دور التلميذ فإنه سيعاثر أو يتحدث إليه ولابد أن يقوم السبوقون بدور المستمع ، وهم كمتسمعين يقل اتعلمهم ويقل تعلمهم عما يمكن أن يحقوه على آلة تعليمية أو كتاب مبرمج ، وخاصة حين يكون المتحدث غير دقيق وكثير الاستطراد .

٧- هذا ويصعب استخدام استراتيجيات التعلم بالانكشاف في الصفوف كثيرة العدد، لأن الطلاب الأكثر نكاه سوف يستكثرون بمظم الانكشافات ، الأمر الذي يجعل بقية الطلاب الأقل نكاه مستعجلين فقط .

٨- وإذا نظرنا إلى الإنسان وطبيعة اعتماده على الثقافة خلال فترة طويلة من حياته فنجد أن هذه الفترة الطويلة من الاعتماد لا توحد أساليب الانكشاف لأن يكون طريقة الفرد في اكتشاف ثقافته ، فمن غير المقبول أن يعود الفرد لاكتشاف ما سبق اكتشافه ، ولذلك يجب أن ينظر بحذر إلى القول بأن الانكشاف هو الأداة الرئيسية للتربية .

٩- أن فكرة برونسر الخاصة بإمكانية تعليم أي موضوع لأي شخص في أي عمر لقيت معارضة التربويين ، وخاصة إزاء انتشار فكرة " بيلاجيه " ، حيث يربط بين العمر الزمني ومراسل نمو الذكاء . مفهوم النسبة مثلاً لا يمكن إطلاق عمره ٤ سنوات أن يفهمها .

١٠- إذا كان للتعليم بالانكشاف مناسباً لبعض المواد الدراسية ، وبعض المتعلمين المتسمين بخصائص معرفية ، فإنه غير مناسب لمواد دراسية أخرى، ومتعلمين آخرين .

١١- أن التسليم بالانكشاف يتطلب أن يكون المعلم نكحاً مرناً ، وأن يعرف حقيقة المادة الدراسية ، وهذه الخصائص توجد بدرجات متفاوتة في المعلمين .

الفرق بين استراتيجيتي الانقصاء والاكتشاف

يسهل كثير من القاريين إلى استخدام الانكشاف والانقصاء كمتراخين ، إلا أنه ثمة فرق بينهما ، فالانكشاف يحدث عندما يبذل المتعلم جهداً عقلياً وتستخدم عمليات عقلية لاكتشاف مفهوم معين أو مبدأ معين أو لتوصل لحقيقة ما ، ويختص الانكشاف عندما ما يمارس المتعلم ما يطبق عليه عمليات العلم الأساسية مثل الملاحظة ، والاتصال ، والتصنيف ، والتقليد ، والتنبؤ ، والاستدلال ، أما الانقصاء فهني على الانكشاف حيث يستخدم للتلميذ ادراكه الاستكشافية في تقصي ظاهرة أو مشكلة يمارس خلالها ما يسمى بعمليات العلم المتكاملة أو المنهج العلمي للكثير مثل تحديد المشكلة ، وصياغة الفروض ، والتحكم في المتغيرات والتصميم التجريبي وتفسير البيانات والرسوم البيانية .

أي أن الانقصاء لا يحدث بدون العمليات العقلية في الانكشاف ، ولكنه يعتمد بشكل رئيسي على الجانب العملي فهو مزيج من عمليات عقلية ! وأخرى عقلية ، وفي الانقصاء الحقيقي يسلك الفرد كعامل ناضج محاولاً تقصي العلاقات المخفية في بيئته المحلية وفي الطبيعة بشكل عام .

ثالثاً : استراتيجية حل المشكلة : Problem Solving Strategy

□ مفهوم المشكلة :

يشير مصطلح مشكلة ^(١) إلى موقف يكون فيه الفرد مطالباً بإنجاز مهمة لم تواجهه من قبل ، وتكون المعلومات المزود بها هذا الفرد غير محدده تماماً لطريقة الحل ^(١٨: ١٤).

ويرى عائل إلينا (١٩٩٦) أن المشكلة تمثل فجوة معلوماتية بين المعلومات المتاحة في الموقف أو ما يمكن أن يطلق عليه الحالة الابتدائية للمعلومات وبين معلومات الهدف أو ما يسمى بالحالة النهائية للمعلومات ويكون غير واضح تماماً كيفية ملء الفجوة المعلوماتية بينهما للوصول من المعلومات المتاحة إلى الهدف ويحتوي الموقف المشكل على ثلاثة عناصر رئيسية هي : ^(١٨: ١٦)

- ١- حالة المعلومات الابتدائية : وهي الحالة التي يبدأ منها الفرد نقطة انطلاقه لحل المشكلة
- ٢- حالة المعلومات النهائية : وهي الحالة المنشودة أو المرغوب الوصول إليها (الهدف) .

^(٢) المشكلة اسم لفاعل من أحكل ، وهو المتبني ، وهو أيضاً ما لا يزال المراد منه إلا بإعمال بعد الطلب .

- ٣- المعلبات المطبقة : وتمثل تلك الأعمال الضرورية واللازمة لحل . الفجرة المعلوماتية بين حالة المعلومات الانكثافية وحالة المعلومات الدفقية ، والذي يكون مساره غير واضح للفرد تماماً ولا يمثل لحل للفرد نوع من الاستدعاء المباشر وإنما يحتاج إلى إصبال التفكير . ولكي يكون الموقف الذي يولجه الفرد بمثابة مشكلة يجب أن يتحقق فيه الشروط التالية (٢٠٢ : ١٥)

- ١- أن يكون لدى الفرد هدف واضح يرغب الوصول إليه .
 - ٢- أن يكون طريق الوصول إلى هذا الهدف لا يخلو من عوائق ، كما أن أنماط السلوك الروتينية أو الاستجابات الاعتيادية لدى الفرد ليست كافية لتخطي تلك العوائق .
 - ٣- أن يقوم الفرد ببعض المحاولات للوصول إلى الهدف ويكون الأمر مختلفاً عليه ، ولكنه ليس مرتبكاً كلية .
- ويبدأ معيار الحكم على كون الموقف يمثل مشكلة بالنسبة للتلميذ أم لا ، هو معرفة التلميذ بالإجراء أو الطريق الذي يقوده إلى الحل لحظة مولجهته بالموقف من عدمها ، فإذا كان معروفاً له أصبح هذا الموقف روتينياً لا يمثل أية مشكلة له ، وإذا كان غير مصروف له أصبح الموقف مشكلة تحتاج بعض التفكير للكشف عن العلاقات الموجودة بين عناصره الداخلية للبحث عن الطريق اللازم للحل .^(١١١)
- ويمكن أن يكون للمشكلة أكثر من حل ، وأكثر من مسار للوصول إليه في معظم الأحيان ، وبين جدول رقم (٩-١) خصائص أنواع مختلفة من المشكلات وأمثلة لها .
- جدول رقم (٩-١) خصائص أنواع المشكلات الثلاث وأمثلة لها .

النوع	الخصائص	مثال
المشكلة المفتوحة	لها أكثر من جواب واحد، وأكثر من طريقة للحل .	كيف تعرف أي المواد التالية هي الأفضل لاستعمالها في تجليد كتابك؟
المشكلة المتوسطة	لها جواب واحد ، وعدة طرق للحل	صمم تجربة لمعرفة ترتيب مجموعة العناصر التالية حسب نشاطها في التفاعل مع الماء .
المشكلة المقلقة	لها جواب مقبول واحد عادة ، وطريقة واحدة للحل .	استخدم موقد بنسن ، وساعة وقف ومخبار مدرج لمعرفة العلاقة بين حجم الماء في الكأس والوقت اللازم لجمعه بظلي .

عمليات حل المشكلة .

تتميز المشكلة الجيدة بعدم اعتماد حلها على طريقة أو استراتيجية أو خط رزمية واحدة بل يجب أن تكون هناك طرق كثيرة مختلفة للشروع في حلها ، ولنضرب لذلك المثل التالي : (١٣ : ١٣٣ - ١٣٦)

" إذا نظم الدوري العالم لكرة القدم بين ١٠ فرق بحيث يلعب كل فريق مع أي فريق آخر مرة واحدة فقط ، وبحيث تقام هذه المباريات أيام الجمع فقط (يوم الجمعة من كل أسبوع) . كم أسبوعاً يلزم لإنهاء الدوري ؟ "

يمكن أن يستخدم التلميذ طرقاً واستراتيجيات كثيرة للشروع في حلها ، وإليك بعض الحلول :

الحل الأول : قد يبدأ الطالب بتمثيل المشكلة حساباً ، حيث يمثل كل فريق بشيء حسي (كلام ملونة مثلاً) ، ويقابل كل فريق مع كل فريق آخر ويقوم بالعد أثناء المقابلة ليجد أن عدد المباريات اللازمة هو ٤٥ مباراة ، لذلك فالأسابيع اللازمة هي ٤٥ أسبوعاً .

الحل الثاني : وقد يمثل طالب آخر المشكلة تمثيلاً شبه حسي حيث يرسم عشر نقاط مثلاً ثم يصل كل نقطة مع كل نقطة أخرى بمنحنى ثم يقوم بعد هذه المنحنيات ليجد أنها ٤٥ منحنى .

الحل الثالث : هذا الحل يشبه الحل الأول أو الثاني من حيث البداية ، ولكن بدلاً من عد المقابلات أو عد المنحنيات حتى النهاية فإن الطالب قد يلاحظ النمط ٩ ، ٨

أو ليجد قليلاً أو حتى أقل قد يستنتج أن عدد المباريات هو :

$$٩ + ٨ + ٧ + ٦ + ٥ + ٤ + ٣ + ٢ + ١ = ٤٥$$

الحل الرابع : وطالب آخر قد يستعمل طريقة المحاولات والخطأ المنظمة حيث يوجد الحالات الممكنة وذلك عن طريق ترقيم الفرق بالأرقام ١ ، ٢ ، ٣ ، ، ١٠ ومن جميع الأزواج المرتبة كما يلي :

$$(١، ١) ، (١، ٢) ، ، (١٠، ١)$$

$$(10, 2) \dots\dots\dots (2, 2), (1, 2) \\ (10, 10) \dots\dots\dots (2, 10), (1, 10)$$

يلاحظ أن عدد هذه الأزواج هو $10 \times 10 = 100$ ، ولكن قد يلاحظ أنه يفترض فريق يلعب مع نفسه (الأزواج المرتبة) $(1, 1), (2, 2), \dots, (10, 10)$. لذلك المباريات هو $100 - 10 = 90$. وقد يلاحظ أيضاً أن كل فريق لعب مباراتين مباراة واحدة مع كل فريق آخر (الأزواج المرتبة)

$$[(1, 1), (2, 2), \dots, (10, 10)] \\ 90$$

$$\text{عدد المباريات هو } [\frac{100}{2}] = 50$$

■

الحل الخامس: هذا الحل يشبه الحل السابق إلا أن المحاولة والخطأ المنظمة قد تتحول إلى محاولة وخطأ استنتاجيه بوضع الأزواج المرتبة الممكنة والمقبولة كما يلي:

$$(10, 1) (0000, (3, 1), (2, 1) \\ (10, 2) (0000, (4, 2), (3, 1) \\ \dots\dots\dots \\ (10, 8), (9, 8) \\ (10, 9)$$

وعندما نجد هذه الأزواج نجد أنها ٤٥.

الحل السادس: وطالب آخر قد يبدأ في الحل عن طريق معالجة حالات خاصة وبسيطة، فيبدأ أولاً بفريقين ليجد أن عدد المباريات هو مباراة واحدة، ثم بثلاث فرق حيث يجد أن عدد المباريات اللازمة هو ٣ مباريات، ثم بأربع فرق حيث يجد أن عدد المباريات هو ٦ مباريات.

وقد ينشئ جدولاً كما يلي:

عدد الفرق	١	٢	٣	٤	٥
عدد المباريات	٠	١	٣	٦	١٠

وهناك يلاحظ أن كل رقم في الصف الثاني هو حاصل مجموع عدد الفرق وعدد المباريات المنتظرة السابق ، لذلك قد يستمر استقرائها حتى يتم الجدول حيث يجد أن الرقم ١٠ ينتظره الرقم ٤٥ .

الحل السابع : هذا الحل يشبه الحل السابق من حيث للبداية ولكن الطالب الذي لديه خلفية عن فكرة الفروق المنتهية .



قد يلاحظ أن العلاقة بين عدد المباريات وعدد الفرق يمكن تمثيلها بكثيرة حدود من الدرجة الثانية (الفرق ثابت ويساوي الحد واحد عند أخذ الفرق للمرة الثانية) .

$$\begin{aligned} \text{لذلك فالمعادلة هي } m &= 2q + b + c \\ 1 & \quad 1 \\ 1 & \quad 1 \\ q &= 2q - 7q + 1 \\ 2 & \quad 2 \\ 1 & \quad 1 \\ \text{وعندما } q = 10 & \text{ فإن } m = 100 \times \frac{1}{2} - 70 \times \frac{1}{2} + 1 = 45 \end{aligned}$$

الحل الثامن : لما الطالب الفيه فقد يرى أن المشكلة مطابقة للسؤال " كم زوجا من الفرق يمكن اختياره من بين عشر فرق " .

$$45 = \frac{9 \times 10}{2} = \frac{10!}{12 \times 1 (10 - 1)} = \begin{pmatrix} 10 \\ 1 \end{pmatrix} \text{ أي}$$

مع أن الحل الأخير قد يكون هو أقوى الحلول ولقصرهما ، إلا أنه أيضا قد يكون حلا تقنيا وخاصة عندما تطرح هذه المشكلة مباشرة بعد مناقشة موضوع التباديل والتوافيق بالأخص بعد مناقشة العلاقة .

$$\text{فإن الحل سيكون حل مثل روكني} \quad \frac{J!}{(P-J)! P!} = \begin{bmatrix} J \\ P \end{bmatrix}$$

ومن هنا فإن عملية البحث عن الطريق هي التي تميز الموقف للمشكل عن الموقف الروكني الممتد ... هذه العملية هي التي تعرف باسم عملية البحث عن الحل [أو للتقريب Heuristic ^(١) ، أو عملية حل المشكلة Problem Solving Process ^(٢)] (١٤ : ١٩)

مما سبق يمكن أن تعرف حل المشكلة بأنه سلوكه يستند أساساً على تطبيق المعارف والأساليب واستراتيجيات الحل السابق تعلمها من قبل بحيث تنظم هذه المعارف وتلك الأساليب بشكل يساعد على تطبيقها على موقف مشكل غير مأروف من قبل ، بحيث يختار من بين ما سبق له تعلمه من معارف وما لتعلمه من أساليب واستراتيجيات في حل موقف ما ، ليطبقه في موقف آخر .

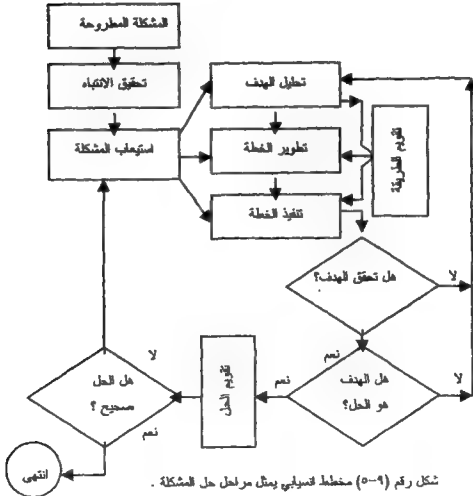
وجدير بالذكر أن عملية حل المشكلة تحوي عمليات عقلية كثيرة ومتداخلة مثل التخيل ، والتصوير ، والتذكر والتصميم والتخطيط والتركيب ، إضافة إلى استخدام عدد من أساليب البرهان المنطقية المنهجية ، ولذلك تعرف عملية حل المشكلة بوصفها سلسلة متتابعة من العمليات ، التي تعتبر المنبؤة عن الوصول للحل .

(١) يجب أن مصطلح Heuristic مستوح من الكلمة الإغريقية التي معناها " اكتشاف " .

(٢) يطلق كلمة عملية " Process على النشاط العقلي عندما يكون هذا النشاط هو واضح للعالم " عمليات الذاكرة ، وعمليات معالجة وتجهيز للمعلومات " .

مراحل حل المشكلة :

و قد حاول الكثير من التربويين وعلماء النفس وضع نماذج تصف عملية حل المشكلة ومنهم "جون ديوى" ، وعلماء النفس القريبون أمثال سكينز Skinner ، وثورنديك Thorndike ، وعلماء الجسائط وعلى رأسهم كوهلر Kohler ، بالإضافة إلى ما كتبه " جورج بوليا " George Polya من التراجمات لوصف تلك العملية (١٤: ١٩) ويمثل الشكل رقم (٩ - ٥) محاولة لتوضيح مراحل نموذج حل المشكلة وعلاقتها المتداخلة (١٧: ١٥١) .



استراتيجية مقترحة لتدريس حل المشكلة .

لقد وضع للتربويين وعلماء النفس المعنويون بتعليم حل المشكلة عدداً من الخطوات الموجهة التي يُستشهد بها عند تدريس حل المشكلة والتي سبق تخطيطها في شكل (٩ - ٥) ويمكن التعبير عنها بالخطوات التالية :

١- تحديد المشكلة واستيعابها : وذلك من خلال مساعدة التلميذ على تحديد طبيعة المشكلة معجراً عنها في ضوء ما سوف يكون قادراً على عمله عند ما يحل المشكلة . ولقيم المشكلة يوجه المعلم عدة أسئلة مثل : هل يمكنك توضيح المشكلة بأسلوبك الخاص ؟ ما هو المطلوب حله في المشكلة ؟ وما البيانات المعطاة (المعطيات) فيها ؟ هل هناك بيانات لا حاجة لنا بها في المشكلة ؟ أم هناك بيانات تفتقر وسوف تحتاج إليها للوصول إلى الحل ؛ هل يمكنك إيجاد علاقة بين المطلوب حله والمعطيات في المشكلة ؟ هل لا تزال المشكلة الآن كما بدت لك في البداية أم أنها أصبحت أكثر ألفة بالنسبة لك .

٢- استدعاء المفاهيم المرتبطة بالمسألة : يجب التأكيد من أن التلاميذ لديهم جميع المفاهيم والمبادئ المرتبطة بالمسألة المطلوبة ، ومن ثم يمكن مساعدتهم على تحليلها وروية الروابط التي قد تؤدي إلى الحل بإعطائهم تعليمات موجهة نحو جوانب المشكلة ، وتذكيرهم بخصائص بعض عناصرها .

٣- اقتراح خطة الحل (أو تطويرها) : وفي سبيل ذلك يطرح المعلم بعض الأسئلة مثل : هل رأيت مشكلة مماثلة أو مشابهة من قبل مرتبطة بهذه المسألة ؟ وماذا كان حلها ؟ وهل يمكنك الاستئناس بهذا الحل في حل المسألة الحالية ؟ وإذا لم تكن كذلك فهل يمكنك محاولة تبسيط المسألة الحالية بحل مشكلة أبسط ؟

٤- تطبيق خطة الحل : وذلك بتبيان عناصرها ؛ واستخدام عدد متوحد من المشكلات وصولاً للناتج النهائي كحل للمسألة مع طرح بعض الأسئلة مثل : هل استخدمت في خطة الحل كل المعلومات المعطاة لك ؟ هل راعيت كل الشروط هل أفركت كل الملاحظات ؟

٥- تحقيق الحل "تقييمه" : وذلك للتأكد مما وصل إليه التلميذ كحل للمسألة ومراجعته وذلك بتوجيه بعض الأسئلة مثل : هل الحل الذي تم للتوصل إليه يحقق كل الشروط المذكورة بالمسألة ؟ هل هناك حلول أخرى غير الحل الذي توصلت إليه ؟

رابعاً : استراتيجيات التعليم المفرد Individualized Instruction
"تكنولوجيا التدریس"

□ مفهوم التعليم الفردي :

يركز التعليم المفرد على كل تلميذ فرد من حيث مهاراته وقدراته ومهامه وأسلوب تعلمه ، ودوافعه وسرعة تعلمه وقضائياته ومقدرته على حل المشكلات ؛ ودرجة قوته في الحفظ ومشاركته ؛ ومواطن القوة لديه ؛ ومواطن الضعف ؛ وإمكانية نجاحه في مشاريع جوانب عديدة من المنهاج ، ومن خلال برنامج التعليم المفرد يصبح المعلم ثقل النظر ، واسع الدراية بمهنته ويصبح أكثر تخصصاً .

وفترض أن تحصل جميع المصادر ذات العلاقة بالصلة التربوية لصالح كل تلميذ مثل: المعلم والمرشد والمستشار والشخص المختص والمقرر المصادر التعليمية وكلفة التفاعلات وطرق التقويم وجميع استراتيجيات التعلم .

كما أن هذه الصلة تنضج مسؤولة أكثر على حلق التقليد وتكون من اهتماماته الفردية وأهدافه ، ومواضع القوة لدية ومواجهه الإيجابية . (١٧٤ : ٤)

وعلى ذلك يمكن تعريف التعليم الفردي بأنه ذلك النمط من التعليم المخطط والمنظم والموجه فردياً أو ذاتياً ، والذي يمارس فيه المعلم للفرق التفاعلات التعليمية فردياً ، وينتقل من نشاط إلى آخر منها نحو الأهداف التعليمية المقررة بحرية والمختار وبالسرعة التي تناسبه ؛ مستخدماً في ذلك بالتقويم الذاتي وتوجيهات المعلم وإرشاداته حينما يلزم الأمر . وقد تشغل نشاطات هذا النمط الذي يتركز عليه بعض التعلم المستقل جزءاً من حصته أو حصته كاملة أو مجموعة محددة من الحصص ، كما أنها قد تسبق نشاطات جماعية مشتركة أو تليها ، ويخضع هذا كله لبطيرة المعلم ومهارته وقدرته على التخطيط المرن والتكيف الدقيق .

المنطلقات الفكرية للتعليم الفردي

لقد وضعت عدة استراتيجيات التعليم الفردي انطلقت من فكرة التربية المستمرة والتركيز على مهارة تعلم كيف تتعلم أو ما يطلق عليها مهارة البقاء Survival Skill ، بالإضافة إلى الدعوة التي كانت تنادي بعدم جواز الفصل في الدراسة بين الطلبة العاديين وغير العاديين ، على اعتبار أن هذا الفصل يمكن أن يسبب أضراراً نفسية لهؤلاء الطلبة ، والتي أحتياها مصادور القانون الأمريكي رقم 94 - 142 Public Law عام ١٩٧٥ الذي أقر مبدأ التعليم الفردي (٤٨ : ٨) .

كما كان للإسهامات الفعالة في العلوم التربوية والنفسية دور في تعزيز التعليم الفردي ، فكان على رأسهم فكر " سكينر " عن الإجراءات الانعكاسية ، كما أسهم أصحاب الاتجاه الارتباطي ، وفكرة الفكاك - الاستعداد في تقرير مرور الطلاب بمقررات تتناسب وقدراتهم وإسكاتهم ، وهذا ما عززته بحوث التفاعل ما بين الاستعدادات والمعالجات Aptitude Treatment Interaction .

استراتيجيات التعليم الفردي (٤)

لقد ظهرت عدة استراتيجيات تعليمية التعليم الفردي كاستراتيجية الدعوى والبحوث التربوية والنفسية ومن أهم تلك الاستراتيجيات (١٥٥ : ٢٦)

(٤) أحتاج كل استراتيجية من استراتيجيات التعليم الفردي أو تكنولوجيا التدريس إلى دراسة مستقلة يمكن أن يكلف لها الطلاب المعلم .

- ١- التعليم المبرمج Programmed Instruction .
- ٢- التعلم المتكمن عند " بلوم " Bloom's Mastery Learning .
- ٣- التعليم بمساعدة الكمبيوتر Computer Assisted Instruction .
- ٤- خطة " كير " عن التعليم المنظم بصورة شخصية Keller's Personalized System of Instruction (PSI) .
- ٥- التربية الموجهة شخصياً Individually Guided Education (IGE) .
- ٦- التعليم الموجه شخصياً Individually Prescribed Instruction (IPI) .
- ٧- الحقيبة التعليمية Learning Packages .
- ٨- الوحدات النمطية Modules .
- ٩- التعلم التعاوني Cooperative Learning .
- ١٠- المحاكاة والألعاب Simulations and Games .

وعلى الرغم من الاختلاف بين الإجراءات والتحركات التعليمية لكل استراتيجيات من الاستراتيجيات السابقة من الأخرى ، إلا أنها تتفق جميعاً على هدف واحد وهو تحقيق تعليم يؤكد على إيجابية المتعلم ويراعي خصائصه الفريدة ، مما حدا " برويرت جيلرس " إلى أن يطلق عليها اسم التربية التكيفية Adaptive Education ، أي التربية التي تسمى إلى تكيف المواقف التعليمية لتتلاءم مع خصائص المتعلم ، كما أطلق عليها زمل و رفيقه تكنولوجيا التدريس (٢٨) .

ملامح استراتيجيات التعليم الفردي .

على الرغم من وجود اختلافات في أشكال وأقران التعليم الذاتي إلا أن هناك مجموعة من الخصائص التي تميز استراتيجيات التعليم الفردي عن غيرها من استراتيجيات التعلم لعل من أبرزها : (٨ : ٧٧) :

- ١- مراعاة الفروق الفردية : حيث يسمح هذا النوع من التعلم بإمكانية تعلم كل فرد تبعاً لإمكاناته واستعداداته وقدراته وسرعته الذاتية .
- ٢- التضييق والتحكم في مستوى إتقان المادة : وهو ما يطلق عليه اسم الكفاءة Competency فلا يسمح للطلاب بالانتقال من وحدة إلى أخرى قبل التأكد من إتقان الوحدة الأولى ووصوله إلى مستوى الأداء المحدد مسبقاً في الأهداف السلوكية .
- ٣- تفاعل المتعلم مع كل موقف تعليمي بصورة إيجابية : فالمتعلم في ظل معظم الألوان والأشكال السابقة للتعلم الذاتي ليس مستقبلاً للمعلومات وإنما مشاركاً نشطاً في جميعها من مصادرها الأصلية .

- ٤- التوجيه الذاتي للمتعلم : حيث يسمح هذا النظام لكل متعلم بتوجيه ذاته نحو تحقيق أهداف محددة بدقة تحدد له ألوان الأداء المتوقعة منه تحديداً دقيقاً .
- ٥- التقويم الذاتي للمتعلم : حيث يسمح هذا الأسلوب لكل متعلم بأن يقوم ذاته حتى يتعرف على مواطن الضعف ويوصل على علاجها ذاتياً أو بمساعدة معلمه ، ومن ثم يصبح تقدمه مرتبطاً باستعداداته هو وليس باستعدادات الجماعة التي ينتمي إليها ، وذلك يجنب المتعلم الشعور بالنقص والخوف من الفشل .
- ٦- حصول المتعلم لمساواة فعلاً فرارقه : التي تتمثل باختيار الاستراتيجية التي تحقق أهدافه .

كيف تجعل التدريس فردياً ؟

هناك خمسة مكونات أساسية لصلية التدريس وهي : المحتوى ، الأهداف ، والأنشطة ، الوقت ، والإشراف . ويكون التدريس فردياً إذا انطلقت أحد هذه المكونات . ويمكن أن يأخذ هذا الاختلاف صوراً متعددة موجزها فيما يلي : (٢٢ : ٧٩)

أ - تباين المحتوى :

ويقصد به اختلاف المادة الدراسية التي يتعامل معها التلاميذ . وفي التدريس غير الفردي يكون المحتوى واحداً لجميع التلاميذ . وإحدى صور التدريس الفردي هو جعل المحتوى متبايناً ، بمعنى أن يختلف المحتوى من تلميذ إلى آخر ، ويمكن أن يتم ذلك بثلاث طرق مختلفة هي : -

١- توفير مصادر المعلومات :

وفي هذه الطريقة يكون موضوع الدراسة موحداً في حين تختلف مصادر المعلومات التي يستعين بها كل تلميذ عن الآخر . فوحد موضوع الدراسة ويسمح للتلاميذ باختيار ما يتصل بهذا الموضوع من مصادر المعلومات تبعاً لأرغبتهم ، على أن تكون هذه المصادر موجودة بالمتصل أو مقترحة من قبل المدرس . فمثلاً : إذا كان الموضوع هو دراسة " الحديد والصلب " فإن مصادر المعلومات التي يستطيع أن يختار التلاميذ من بينها يجب أن تشمل الكتب المقررة عليهم والكتب المقررة على مراحل أخرى في الكيمياء ، وتضمن خرائط عن المناطق التي يحتل وجود خامات الحديد بها، ورسومات توضيحية لتصنيع الحديد والصلب ، ومقالات عن أنواعه واستخداماته وخوصه . كما تشمل زيارات لمصانع الحديد والصلب ودراسات ميدانية لطرق استخلاص الحديد .

٢- توفير موضوعات الدراسة :

في هذه الطريقة يختار التلاميذ موضوعات دراسية من بين موضوعات كثيرة تدخل تحت منهج معين . فإذا افترضنا أن منهج الكيمياء يدور حول "كيمياء العناصر" يجب على التلاميذ أن يختاروا أوجها معينة لدراسة كيمياء العناصر فمنهم من يختار دراسة الخواص الكيميائية للعناصر ، ومنهم من يختار دراسة العناصر المشعة ، أو دراسة العناصر الثمينة مثل الذهب ، والماس ، وهكذا يتباين المحتوى من تلميذ إلى آخر .

٣- توزيع ميادين الدراسة :

والطريقة الثالثة لتباين المحتوى هي السماح للتلاميذ بدراسة مواد متنوعة أثناء الفترة المتاحة للدراسة . فاختار التلاميذ المواد التي تتوافق مع ميولهم واهتمامهم وحاجاتهم الخاصة ، وهذه الطريقة تنتشر فيما يسمى "بالطريقة المفتوحة" وبرامج الموهوبين عموماً .

ب - تباين الأهداف :

والأهداف هي نتائج أو مخرجات تتطمع المرغوب فيها والتي يجب أن تتحقق في نهاية العملية التعليمية . وفي التدريس غير الفردي تكون الأهداف عادة موحدة لجميع التلاميذ . ويمكن جعل التدريس فردياً بوضع أهداف متنوعة حسب مستويات التلاميذ حتى إذا كان المحتوى والوقت والأنشطة موحداً . ويتم ذلك بوضع أهداف خاصة بفئة الموهوبين وأهداف أخرى لفئة الضعيف ومجموعة ثالثة من الأهداف لفئة المتوسطين . وعادة يتم تشخيص مستويات التلاميذ قبل تحديد الأهداف الخاصة بكل فئة فإذا افترضنا أن محتوى الدراسة يدور حول تحقيق عن كيمياء ، فإن جميع التلاميذ يدرسون نفس المحتوى ، ونفس الأنشطة في نفس الوقت وتحت إشراف نفس المدرس وبناء على تنوع الأهداف الموضوعية فقد ينتهي بعض التلاميذ من دراسة ٣٠ مشكلة في ٤٥ دقيقة مثلاً ، بينما ينتهي البعض الآخر من دراسة ٢٥ أو ٢٠ مشكلة في هذا الزمن ويحقق الجميع الأهداف الموضوعية .

ج - تباين الأنشطة التعليمية :

ونعني بالأنشطة التعليمية جميع الإجراءات والمواد والتقنيات التي تُعطى للتلاميذ لتسهيل تعلمهم ، ويقوم بها التلاميذ أثناء دراستهم لمحتويات موضوع معين ، ومن الأنشطة المألوفة القراءة والكتابة والاستماع والمناقشة والملاحظة والرسم وحل مشكلات علمية في المدرسة أو المنزل .

ويمكن جعل التدريس فردياً بإعداد التلاميذ بأنشطة متباينة حتى إذا كان المحتوى والأهداف ثابتين لجميع التلاميذ . ولتختلف الأنشطة وتنوعها يؤدي إلى تنوع طرق التعلم ، حيث يركز بعضها على القراءة والبعض الآخر يركز على الوسائل البصرية ، ويركز بعضها على المقابلة والمناقشة ... وهكذا .

وللتلاميذ الحق في اختيار النشاط الذي يتناسب مع ميولهم وقدراتهم وأملاط تعلمهم المفضلة . وتحتسب طريقة الخبرة المفتوحة في التربية من الطرق التي تركز على تباين الأنشطة ،

حيث تحركه الصرية للتلاميذ في اختيار ما يريدون دراسته من مشروعات علمية وبالطريقة التي تمشي مع رغبتهم .

د - تبأين زمن التعلم :

وزمن التعلم يعني عدد الدقائق أو الساعات أو الأيام أو الأسابيع التي يستغرقها التلاميذ في تعلم الموضوعات الدراسية المقررة بشكل يحقق الأهداف الموضوعية لذلك .

ويمكن جعل التدريس فردياً بإيجاد التلاميذ بفترات متفاوتة من الوقت فهناك تلاميذ يصلون بسرع ، وهؤلاء يستلمون المزيد من الوقت لإتمام تعلمهم بخلاف التلاميذ الذين يتعلمون بمعدل ألسرع . والبحث في التعلم للتمكن Mastery Learning كان برهناً إيجابياً للرغبة في تهاين الوقت : أي جعل زمن التعلم متلماً لكل تلميذ حتى يصل إلى درجة تمكن معينة . فقد وجد الباحثون أنه بإعطاء التلاميذ مساعدة ووقتاً كافيين يمكنهم الوصول إلى مستويات عالية من التحصيل وهي ما تسمى 'مستويات التمكن' Mastery Levels في التعلم للتمكن نجد أن بعض التلاميذ يستلمون وقتاً أطول من غيرهم ، ولكن الجميع يتعلم بنفس المستوى . ومن المعروف أن تعلم قليل من المادة الدراسية تعلماً جيداً أفضل من تعلم الكثير منها تعلماً رديئاً .

هـ - تبأين الإشراف والتوجيه :

الإشراف والتوجيه يعني التحكم والاتصال والتعامل الذي يتم بين المدرس وتلاميذه ، والتلاميذ بطبيعتهم يختلفون في تعاملهم مع الدافعية أو الحث والشكر والثناء والتخويز والتمسح والإشذار . فالبعض يحتاج أن يتكلم معه المدرس بطريقة لطيفة والبعض الآخر يستجيب بطريقة أفضل للكلمات القوية ، في حين يحتاج تلاميذ آخرون إلى إشراف وتوجيه مباشرين . ويصل بعض التلاميذ بطريقة أفضل عندما يكون المدرس خارج الفصل .

إرشادات للتعامل مع متعلمين بطيء التعلم (١٢٠:١٢٥) Slow Learners

- ١- أن يؤكد المعلم على مهارات الاتصال القليل (الحديث ، الاستماع ، القراءة ، الكتابة) .
- ٢- أن يساعد المعلم المتعلمين لتصحيح مهارات القراءة (اللفظ ، معنى الكلمات ، الفهم) .
- ٣- أن يدرس المعلم محتوى طبيعة المادة في خطوات تتلحمة صغيرة مع الاستعداد المسبق من أجل اختبارات الدرس .
- ٤- أن يستخدم المعلم المواد السمعية البصرية ، والألعاب المختلفة التي تؤدي للاحتكاك لأكثر من حاسة في نفس الوقت .
- ٥- أن يقوم المعلم بتدريس الاتجاهات الموجبة نحو الذات .
- ٦- لا يجب أن يعتمد المعلم على الكتب المدرسية بمفرده بل يستخدم مواد تكميلية شيقة لمستويات القراءة المختلفة .
- ٧- أن يخفف المعلم الواجبات المنزلية للحد الأدنى ويدع للطلاب يصلون في الفصل مع مساعنته وتحت إشرافه .
- ٨- إطلاع الطلاب لأبد منه وكذلك لتطبيق على العمل الذي يتم .

- ٩- أن يدرس المعلم الكثير عن كل طالب من طلابه بقدر ما يستطيع .
 - ١٠- أن يساعد المعلم الطلاب في تنمية مهارات القراءة لديهم .
 - ١١- أن يجهز المعلم صوت التعليم الفردي من أجل الطلاب المتميزين .
- إرشادات للتعامل مع متعلمين أكثر قدرة على التعلم:**

More Capable Learning

- ١- اكتشاف على النحو صحيح بقدر الإمكان المستوى المناسب للإنجاز لأي طالب .
- ٢- أن يؤكد المعلم على مهارات البحث ومهارات التفكير القاد وجل المسائل .
- ٣- أن يحتفظ من أجل الطود من الدائل بقدر الإمكان من أجل المشروعات والتجارب والتحقيقات والتجارب والولجب المحدد .
- ٤- أن تدع الطلاب يخطط وينفذ وفق قلايته تنظم الأنشطة القائمة من أجل الحصول على الإبتجابه المقبولة .
- ٥- أن يستعد الطلاب لمواقف حلقات المناقشة الجماعية لنباش الموضوعات أو المسائل تحت الدراسة .
- ٦- أكد على الاهتمام بالكيف وليس بالكم عند تنفيذ للتلاميذ لأنشطة ابتكارية .
- ٧- أن تسعى على إحضار ضيوف متكلمين بفعالية حتى يتمكن الطلاب من الاتصال وتلقيح الأفكار .
- ٨- خطط من أجل الرحلات الميدانية ذات الصلة بالأنشطة المنهجية .

خامساً : استراتيجيات تدريس القضايا الجدلية

يواجه الطلاب في مراحل التعليم العام وبخاصة في المرحلة الثانوية بعدد من القضايا الجدلية **Controversial Issues** سواء كانت مضمنة في المنهج بصورة صريحة أو ضمنية أو وجهتهم خلال احتكاكهم بالمصادر الثقافية المتنوعة في بيئتهم المحلية . فهناك بعض القضايا ذات صلة بمسارح الطوم مثل: قضايا الإنجاب الصناعي ، والاستنساخ ، ونقل الأعضاء ، والتطور ، والموت الدماغي وموت القلب ، وأخرى تتعلق بالتاريخ فتظهر عدد من القضايا مثار جدل كبير مثل: مقتل سيدنا عثمان بن عفان أحد الخلفاء الراشدين ، وقضية تولي "مملوكة بن أمياني" الخلافة ورفع المصالحف ، ودور الخلافة العثمانية في مصر ، وفي الجيولوجيا : ما يثار حول تحديد عمر الأرض والإنسان . وفي الفلك : ما يثار عن أصل الكون ، وفي الجغرافيا : ما يثار حول ارتفاع درجة حرارة الأرض وهيب الأوزون .

إن مثل تلك القضايا الجدلية تكون شديدة الصلابة ومن الحكمة أن نعالجها بتخفظ إذ ربما يكون تدريسها ضرره أكثر من نفعه .

- وقبل أن نلزم نفسك بتدريس أي موضوعات جدلية ضع في اعتراك المحطات التالية :

- ١- هل الموضوع وثيق الصلة (مناسب) لمقررك ومقاصد مقررك ؟
- ٢- هل أنت مطلع بدرجة كافية ومحايد بدرجة تكفي لتوجيه الموضوع باستقامة وعدم تحيز ؟
- ٣- هل الموضوع يستحق الوقت والجهد ؟
- ٤- هل مستوى نضج الطلاب وإطلاعهم ملائم للموضوع ؟
- ٥- هل المواد متوفرة وعلى نحو كاف يسمح للطلاب بفحص التفاصيل المختلفة للموضوع .
- ٦- هل تستطيع أن تتفلسف بدون قناعات زائفة ؟

استراتيجية تدريس القضايا الجدلية

قدم " أولنر " Oliner استراتيجية مقترحة لتدريس القضايا الجدلية تتناول في خطوات
خمس وفق ما هو موضح بجدول (٩ - ٢) (١٥٢: ٢٧)

جدول (٩ - ٢) خطوات تدريس القضايا الجدلية

١ - حدد القضية .
٢ - حدد وجهات النظر المختلفة حولها
أ - ما الحقائق التي يستند إليها كل طرف في دعواه ؟ * ما الحقائق التي ذكرت والتي لم تذكر ؟ وما مدى دقتها ؟ * هل حدد مصدر تلك الحقائق ؟ وهل هذا المصدر صادق ؟ * هل يمكن التحقق من تلك الحقائق ؟
ب - ما الادعاءات القيمة Value Claims لكل من أطراف القضية ؟ * فهم يتفقان؟، وفهم يختلفان وكيف يمكن للتلاميذ مقارنة وجهتي النظر ؟
٣ - تؤكد من منطقية الاستنتاجات . <u>هل تشمل على أي مما يلي :</u> * تسميات لا مبرر لها . * افتراضات لا مبرر لها * استخدام كلمات افتراضية . * استنتاجات لا مبرر لها . * هجوم على شخصيات . * عدم الاتساق . * تهويلات تم التعامل معها على أنها حقائق .
٤ - شجع توضيح القيم .
٥ - شجع صياغة الاستنتاجات المدعومة بمعلومات كثيرة .

دور المعلم في تدريس القضايا الجدلية

بمحما تختار موضوع الجدل يجب عليك أن تتقنه لتكرسه باستقامة وصدق، فالقضايا الجدلية أسسها مقترحة للنهايات ويجب أن تتألفها مثل الطلاب دون تحيز، فمن المؤلف أنهم ان يملكوا إجابات صحيحة أو خاطئة، وخلقاً لذلك ان يكون جدل، ومع ذلك ركز عندما تقوم بتدريس الجدل في الإجراءات أكثر من المحتوى، وهناك يجب أن يُوضح للطلاب كيفية التعامل مع القضايا الجدلية، وذلك كصنع مناقشات محكمة في أسس تخصص المعلومات بطلية، وعندما تصل للنهاية يجب أن تكون قد درست لطالئك ما هي القضايا؟ وكيف يصنعون الحقائق من الدعوى والخرافة؟ وكيف تقوم للجوانب المختلفة للقضايا؟ وكيف يكونون النتائج التي يكتبونها؟. ولعل ذلك ينبغي أن تُدرس لطالئك كيف يرجعون مصادر المعلومات والحقائق لوصف مصادر المعلومات. ولاختصار هذه المصادر (من أجل الثقة والدقة والضبط) استخدم بعض الأمثلة مثل: ما هي الأسس لهذا التقرير؟ هل المعلومات مقبولة؟ ولماذا مهارات جدلية زود تلاميذك بتقارير مشكوك فيها ووضح لهم كيف يثبتوها أو يحضوها، ولمساعدة الطلاب بحقيقة متفرقة عن الرأي احتفظ بالرأي الحقيقي في قائمة على السبورة الطلابية.

ويجب عليك أيضاً مساعدة الطلاب لاكتساب تطبيق على معنى الكلمات؛ وغالباً المعاني المتألفة للكلمات غير واضحة المعنى التي تمنع التقويم المنطقي للحقائق والحجج.

وعند تدريس القضايا الجدلية ينبغي عليك ألا تحاول ألا تصبح مشرطاً في القضية، كما يجب عليك ألا تدافع عن موقف تلميذ أو آخر والحد هنا يعتبر سبباً آخر لاستخدام البحث أو أنشطة حل المشكلات كأمثلة لدراسة قضايا جدلية. وإليه لكي تسلي للطلاب فرصة لتأمل كل أبعاد الجدل ربما تقدم بعض توجيهات للموضوع بنفسك ومن ناحية أخرى، ربما لا يفهم الطلاب تعقيدات القضية لتتبع المواقف، وتضارب الآراء في القيم أو التلميح الخلقية والسياسية والتوريطات المالية وما شابه ذلك. وأحياناً يكون من الضروري أن تمثل "مدافع الشيطان" وعندما تفعل ذلك حاول ألا تسلي فكرة أنك تدافع عن جانب أو آخر، وتستخدم بعض التصريحات مثل: بعض الناس يقول، الناس آخرون يعتقدون ذلك... إلخ.

وعند استخدام بعض طرق المناقشة لتدريس القضايا الجدلية يجب عليك أولاً أن تؤكد على

بعض القواعد الأساسية مثل:

١- كل الحقائق يجب أن تفرض أنها محل ثقة. (تدعها بالثقة)

٢- كل فرد له حق التعبير عن رأيه.

٣- عم مقاطعة كلام أي فرد (ماعدا الضروري كالتفقد ليحفظ بالمناقشة في مساره)

٤- التطبيقات الجارية ممنوعة.

وباختصار لتدريس القضايا الجدلية جيداً عليك أن تهتم بها؛ وذلك بمساعدة

الطلاب على كيفية تحديدها، وما هي قواعد الجدل؟ وما أسسه؟ وما النتائج التعليمية

التي يتضمنها ؟ وما الحقائق وما القيم المكتسبة والاعتقادات الموجودة لإعبر ذلك ، وبذلك نستطيع تعلمهم كيفية اتخاذ القرارات واستخلاص القواعد العقلية الآن وفي المستقبل أي تنمية تفكيرهم اللاد .

٥- معيار الاختيار الاستراتيجية للتدريس الملائمة :

إن اختيار استراتيجية للتدريس الملائمة يرجع إلى فعالية المعلم وهذه الفعالية يمكن تعلمها عن طريق تعلم كيفية معالجة خمس مواهب : (١٩: ٢٢)

- ١- تدبير الزمن .
- ٢- اختيار ما تسهم به .
- ٣- معرفة أين تستخدم قوته لتحقيق أفضل الأثر ؟ وكيف ؟
- ٤- تحديد الأولويات الصحيحة .
- ٥- الربط بين هذه المواهب كلها في نسج واحد باتخاذ قرارات فعالة.

وحين يتخذ المعلم قراراً باستراتيجية التدريس ، فإنه ينبغي أن تؤخذ كل هذه النقاط في الاعتبار .

ويمكن القول : بأن المعلم أن يستخدم ثلاثاً محركات لكي يتخير على أساسها ،

أو في ضوءها الاستراتيجية المناسبة وهي : (٧: ٢١٨-٢٢٠)

- ١- طبيعة أهداف التعليم التي يراد تحقيقها .
- ٢- الحاجة إلى شراء خبرة للمعلم ، بحيث تروض الدافعية الدلالية المنشأ والدافعية الخارجية المنشأ .
- ٣- قدرة التلاميذ المنتمين في السمل .

والقرار الفعلي عن الاستراتيجية التي ينبغي استخدامها يصدر عن التفاعل بين هذه المتغيرات الثلاثة ؛ الأمر يتطلب مهارة عظيمة وخبرة كبيرة لكي تحقق التوازن بين متطلبات وأخر .

٦ - تطبيقات عملية على استراتيجيات التدريس

تدريب (١)

على ضوء دراستك لاستراتيجيات التدريس في هذا الفصل ، حدد في الجدول (٩ - ٣) المنطلقات الفكرية لكل استراتيجية ودور المعلم والتلميذ حيال تنفيذها مع بيان مخرجات التعلم المتوقعة وإمكانات تنفيذها وفق مادة تخصصك .

جدول (٩ - ٣) العلاقة بين استراتيجيات التدريس والمنهجيات المرتبطة بها .

الاستراتيجيات المنهجيات	استراتيجية الاستقصاء	استراتيجية الاستكشاف	استراتيجية حل المشاكل	استراتيجيات التعليم الفردي
المنطلقات الفكرية				
دور المعلم				
دور التلميذ				
مخرجات التعلم المتوقعة				
إمكانات تنفيذها في مادة التخصص				

مراجع الفصل التاسع

أولاً : للمراجع العربية :

- ١- إبراهيم غازي (١٩٩٢) . " أثر استخدام العروض العملية الاستقصائية على التحصيل الدراسي وتنمية عمليات التعلم والاتجاهات العلمية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي " رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية . جامعة الإسكندرية .
- ٢- أبو عبد الله البخاري (ب ٠ ت) صحيح البخاري . المجلد السابع ، بيروت : دار المعرفة .
- ٣- أحمد إبراهيم قنديل (١٩٩٢) . التكرير الإبتكاري . المنصورة : دار الوفاء .
- ٤- أحمد الخطيب ، رباح الخطيب (١٩٨٦) . اتجاهات حديثة في التكرير . الرياض : مطبع الفرزدق .
- ٥- باري ك . باير (١٩٩٤) . الاستقصاء في الدراسات الاجتماعية : استراتيجيات التكرير . ترجمة سليمان بن محمد الجبر . الرياض : مكتبة الحبيكان .
- ٦- تاج العروس للزويدي ، ١٠ / ٣٩٤ ، ٣٩٥ .
- ٧- جابر عبد الحميد جابر (١٩٧٩) . التعلم وتكنولوجيا التعليم . القاهرة : دار النهضة العربية .
- ٨- حسن حسيني جامع (١٩٨٦) . التعلم الذاتي وتطبيقاته التربوية . الكويت : مؤسسة الكويت للتقدم العلمي .
- ٩- الراغب الأصفهاني (١٩٧٢) . معجم مفردات ألفاظ القرآن . لبنان : دار الكتاب العربي .
- ١٠- صفية محمد أحمد سلام (١٩٩٠) . " أثر استخدام الاكتشاف شبه الموجه في تدريس العلوم على تنمية المهارات العلمية والمهارات العقلية والتفكير

الابستكاري لتلاميذ التعليم الاساسي ، مجلة البحث في التربية المجلد الثالث ، العدد الثالث .

١١- عبد الرحمن بدوي (١٩٨٩) . معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية . بيروت : المؤسسة العربية للنشر .

١٢- عبد الله عثمان المغيرة (١٩٨٩) . طريق تدريس الرياضيات . الرياض : عمادة شئون المكتبات ، جامعة الملك سعود .

١٣- مجدي وهبه (١٩٨٩) . المختار . لبنان : مكتبة لبنان .

١٤- محمود أحمد الإبياري (١٩٨٥) . دراسة لعمليات حل المشكلة الرياضية وطرق تميمتها لدي تلاميذ المرحلة الثانوية . رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية - جامعة الإسكندرية .

١٥- محمود أحمد شوق (١٩٨٩) . الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات . دار المريح : الرياض .

١٦- عادل المسعيد لبنا (١٩٩٦) . "برنامج للتدريب على استراتيجيات تجهيز المعلومات بمساعدة الحاسب الآلي وأثره على تنمية سلوك حل المشكلة لدي طلاب كلية التربية " رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية . جامعة الإسكندرية .

١٧- مصطفى محمد مصطفى عبد القوي (١٩٩٣) . أثر استخدام بعض المعالجات لتدريس استراتيجيات حل المشكلة على تنمية أداء حل المشكلات الرياضية والاتجاه نحوه لدي تلاميذ المرحلة الثانوية . رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية - جامعة الإسكندرية .

١٨- ممدوح عبد المنعم الكنتاني ، أحمد محمد مبارك الكندري (١٩٩٢) . سيكولوجية التعلم وأنماط للتعليم . الكويت : مكتبة الفلاح .

١٩- ممدوح محمد سليمان (١٩٨٨) أثر إدراك الطالب المعلم الحدود الفاصلة بين طرائق التدريس واستراتيجيات التدريس في تنمية بيئة تعليمية فعالة

. مكتب التربية العربي بدول الخليج . رسالة الخليج العربي ، العدد

٢٤ السنة الثامنة من ص ١١٩ - ١٤٣ .

٢٠٠- ملاك محمد حمد السليم (١٩٩٢) . فاعلية استراتيجية مقترحة لتدريس الكيمياء

والوصول إلى مستوى الإقناع . رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية
التربية للبنات . الرياض .

٢١٠- يعقوب نشوان (١٩٨٤) . الجديد في تعليم العلوم . عمان : دار الفرقان .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- 22- Callahan , J.F ; Clark , L.H ; Kellough , R.D. (1992) .
Teaching in the Middle and Secondary Schools . (4th ed.) New York: Macmillan .
- 23- Charls , C.M. (1980) . Individualizing Instruction . (2nd ed.)
 New York: C.V. Mos. by Company .
- 24- Gerlach , V.S ; Ely , D.P; Melnick , R.(1980). Teaching and Media : A Systematic Approach .New York: Englewood Cliffs .
- 25- Kim, E.C; Kellough , R.D. (1978) . Resource Guide for Secondary School Teaching , New York . Macmillan. Publishing Company .
- 26- Lefrancois , G.R.(1985) . Psychology for Teaching . Belmont Wadsworth. Publishing Company .
- 27- Oliner , P.M.(1976) . Teaching Elementary Social Studies : A Rational and Humanistic Approach . New York: Harcourt Brace Jovanovich Inc.
- 28- Russell , J.D ; Molenda , M. ; Heinich , R. (1989) .
Instructional Media and the new Technologies of Instruction. (3rd ed.) New York . Macmillan. Publishing Company .

● الفصل العاشر ●

تحديد طرق التدريس

Instructional Methods

- 1- تاريخ طريق التدريس
- 2- مفهوم طريقة التدريس
- 3- تقسيمات طريق التدريس

أولاً : طرق التدريس الشائعة (المحاضرة ، المناقشة ، المصنف الذهني ، البيان العملي ، تمثيل الأدوار ، العمل الجماعي) .

ثانياً : طرق التدريس غير اللفظية (الأحلام ، الإثارة الحسية ، الفكاهة ، الألغاز والألغاز ، التصور والتخيل ، الخرائط العقلية) .

ثالثاً : طرق التدريس التكاملية (الخيال العلمي ، الموسيقى ، المرائس، الحب) .

- 4 - المعلم وتصوراتة حول طريق التدريس.
- 5 - معايير اختيار طريقة التدريس الملائمة .
- 6 - تطبيقات عملية على تحديد طرق التدريس .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل العاشر (تحديد طرق التدريس)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من :-

- 1- تكميم التطور التاريخي لطرائق التدريس بصورة عامة .
- 2- أن يحدد مفهوم طريق للتدريس .
- 3- أن يضع معايير لطريقة التدريس للتمالة .
- 4- أن يصف طرق التدريس طبقاً للتصنيف الذي وضعه "جيمس كوايا" .
- 5- أن يضع عدد من المعايير التي يتم في ضوءها اختيار طريقة للتدريس للملائمة.
- 6- أن يتعرف بشيء من التفصيل على خصائص بعض طرق للتدريس الشائعة وعلى وجه التحديد ، المحاضرة ، المناقشة ، المصنف الذهني ، تمثيل الأدوار ، البيان العملي ، العمل الجماعي .
- 7- أن يتعرف على بعض طرق التدريس الحديثة مثل الخرائط العقلية .
- 8- أن يكتسب مهارة اختيار طريقة التدريس المناسبة للأهداف التدريسية المشودة.

الفصل العاشر

تحديد طرق التدريس

مقدمة :

إذا كان للحداد طريقته في صنع الأدوات الحديدية وللنجار طريقته في صنع الأبواب والنوافذ ، وللصيد طريقته في صيد السمك ، فللمعلم أيضا طريقته في التدريس . إن نتائج الحداد والنجار والصيد ، أشياء مادية : تلمس وتستعمل ، أما نتائج المعلم فغير ملموس ، إنه نتاج إنساني ، داخلي ، قدرات اتجاهات وقيم تظهر في السلوك الخارجي وعليه ، يغتو واضعاً ، إلي أي حد تختلف طريقة المعلم ونتاجه أيضاً ، وصعوبة تقييم هذا النتاج ، بسبب الاختلافات الاجتماعية والثقافية والفردية بين الأفراد والمجتمعات .

1 - تاريخ طرق التدريس

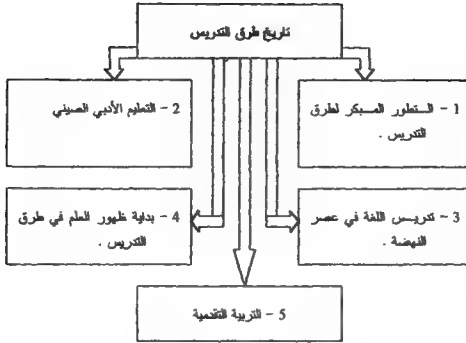
ونحن بصدد الحديث عن طرق التدريس رأينا أنه من الواجب العودة لتاريخ طرق التدريس وذلك لعدة أسباب أهمها :-

أولاً : لتوضيح تطور طرائق التدريس منذ القدم حتى الآن .

ثانياً : لإلقاء الضوء على بعض الطرائق العريقة ونحن نستخدمها على أبواب القرن للولحد والعشرين وهي ذات أصول تضرب بجذورها في أعماق التاريخ كطريقة المحاضرة وتحليل النص وغيرها من الطرائق .

ثالثاً : لبيان تنوع الطرائق وبالتالي تنوع مفهوم الطريقة بعد ذلك .

وسوف نقسم تاريخ هذه الطرائق إلي خمس مراحل على الترتيب طبقا للترتيب الزمني فيما لما هو موضح بشكل (10 - 1) .



شكل (10 - 1) تطور تاريخ طرق التدريس (19: 201: 215)

1 - التطور الأدبي وطرائق التعليم الأدبي :

The early development and methods of literary education

تعتبر مجموعات طرق التدريس الأطول عمراً والأكثر انتشاراً تلك التي ترتبط بدراسة اللغة والأدب ، فمنذ حوالي القرن الخامس قبل الميلاد وحتى الجزء الأول من القرن العشرين بعد الميلاد ، والأجزاء المتحضرة في أوروبا والصين تتركز على التعليم الأدبي . ففي أوروبا تم وضع شكل التعليم الأدبي على أيدي مدرسي البلاغة في اليونان وكان أشهرهم "سقراط" ثم ظهر بعده كثيرون في روما، أما في الصين فقد بدأ ظهور التعليم الأدبي منذ القرن السابع قبل الميلاد وقد تطور بطريقة مؤثرة خلال فترة الكهان The ban period .

وصنم للتعليم الأدبي على فرض أن النتائج النهائي يمكن أن يستخدم في الحديث العامي ، ومن بين أشكال التعليم الأدبي الأوروبي ، والذي استخدمه طرق عديدة ثلاثة أشكال رئيسية هي:

(أ) القواعد Grammar . (ب) الأسلوب Style . (ج) الخطابة ، البلاغة Eloquence

أ - القواعد : وهي تماثل بعض الشيء الدراسة الحديثة لعلم اللغة ، وقد كانت الطريقتان الرئيستان في تعلم القواعد هما :-

1 - الحفظ 2 - التفكير المتناظر (المتشابه)

فمثلا : علي التلميذ أن يحفظ عن ظهر قلب الأسماء ، والأفعال ، والتركيبات الإعرابية وكان فهم هذه الأشياء يأتي عن طريق استخدام الأشكال المتعددة.

ب - الأسلوب : تعتبر القواعد أساس الأسلوب ، وقد كانت الطريقة الأساسية (الأولى) لتعليم الأسلوب - كما في القواعد - هي الحفظ ، أما الطريقة الثانية فهي (تحليل النص) ، وقد تطورت في فرنسا إلي ما يعرف بطريقة تحليل النص وذلك في القرن العشرين (تحليل النص) L'explication de texte .

ج - الخطابة ، البلاغة : هي ملكة العالم كما قال " كوينيالياني " وكانت الخطابة مقسمة في روما اليونان إلي ثلاثة أنواع رئيسية :-

العرض Display Gorinsic
التروي Delilexative الممنظمة

والدارسة الرئيسية للبلاغة تتضمن خمسة أجزاء وهي :-

التدريب على المادة الدراسية المناسبة ، والترتيب ، والأسلوب ، والحفظ ، والأداء (التوصيل) . ومعظم التدريبات على جزء من هذه الأجزاء يتم بواسطة طرائق سابق ذكرها.

2 - التعليم الأدبي الصيني Chinese Literary Education

كانت الخبرة للصينية في مجال طرائق التدريس مشابهة للخبرة اليونانية - الرومانية ، وأصبح التعليم الأدبي منظما ومنشرا خلال حكم الكهان في القرن الثاني قبل الميلاد .

والتعليم الصيني كان مهتما برعاية الأسلوب ، والشخصية ، والخبرة ، وقد ظهر نظام الاختبار العام و الذي يحدد المكان الذي يلتحق به الطالب فيما بعد ، وكان الفضائل الإخلاص والاحترام والمسئولية الوطنية مقام عن طريق النصح ، والقنوة والتمسك المستمر في الذهن والدراسة الدقيقة للكتابات المتعددة "كونفوشيوس" Confucius . وقد شجع

المعلمون التلاميذ على الحفظ وعلى إعادة إنتاج الأعمال الأدبية العظيمة كتابة أو شفاهة ، وكان المعلمون يقضون أوقاتاً طويلة في التحليل ويطلبون من التلاميذ كتابة موضوعات عن الجوانب التاريخية والفلسفية لهذه الأعمال (إذا فقد استخدموا طريقة تحليل النص أيضاً) .

3 - تدريس اللغة في عصر النهضة (القرن الخامس عشر)

Language Teaching in Renaissance

استمد القرويون في عصر النهضة الإيطالية المبكرة طرق التدريس لمؤثرة والخالدة من ثلاثة تقاليد تربوية هامة هي :-

- 1 - التقاليد المسيحية التي جعلت التعليم في خدمة الدين وأصبحت على العلاقة التكاملية بين الدين والتعليم .
- 2 - تعلم الكياسة .

3 - التقاليد الأدبية المأخوذة من روما اليونان والتي ازدهرت من جديد في القرن الرابع عشر .

وأهم الطرائق التي تطورت خلال عصر النهضة هي :- " الإعادة والتسميع والحفظ والاختبار وتصحيح التمارين الشفوية والتحريرية " ، ويمكن أن نراها بوضوح خلال أعمال (Vittorinode Fette) وذلك خلال بداية القرن الخامس عشر وفي أعمال " إرازموس " Erasmus خلال القرن السادس عشر في شمال أوروبا.

4 - بداية ظهور علم التدريس (القرن السابع عشر)

بدأ ظهور علم التدريس في القرن السابع عشر على يد مجموعة من العلماء وأشهرهم كرومبوس (1592 - 1670) Comenius ، وفرويل (1746 - 1827) Frobel ، وبيسالوزي (1782 - 1852) Pestalozzi ، وهربرت (1776 - 1841) Herbert ، وسوف نشير بشيء من التفصيل لأعمال عالمن منهم هما : فرويل وبيسالوزي .

□ " فرويل " :

اعتمت طرائق " فرويل " اهتماماً كبيراً بدراسة الطفل وانضمّاً في الاعتبار للتطور العقلي والعمائسي للطفل وكانت نقطة الانطلاق هي النشاطات الذاتية للطفل فهو كائن نشيط يحمل كوحدة متكاملة . وبذلك يجب على المعلم أن يدعم خبرته الطويلة بالنشاطات الذاتية للتلاميذ ، ويمكن أن يهتم بكل لوجه نمو الطفل والملائمة بين الطفل والبيئة .

□ 'بسالوزي' :

(أريد أن ألكم التربية أي أفسرها نصيا) هذا ما قاله 'بسالوزي' وقد تكرر 'بروسو' الذي أشار إلي سطحية המחاضرة ؛ ولدى أن تضم المناهج طرائق التدريس بحيث تناسب لمرحلة الطبيعية التي يتطور من خلالها الأطفال ، ونظر للتربية على أنها أداة لإصلاح مجتمع فاسد لما 'بسالوزي' فقد قصد بسلجة التربية شيئين هما :-

(1) تطوير طرائق التدريس بحيث تتماشى مع الخط التطوري لنمو الأطفال ، وكان أداة الإرادة القوية لأن يجعل التطور السلي لأطفال نقطة الانطلاق في العملية التعليمية ، ففي الماضي كانت تعتمد معظم طرائق التدريس على التقليد الممد من قبل المعلم ، ولكن 'بسالوزي' لم يعتمد على الخبرة العادية ، بل استبدل التقليد بالخبرة المتمدة .

(2) جعل عملية الإدراك الحسي هي العنصر الأساسي في طرائق التدريس ، فقد كان يرى أن الإدراك الحسي بداية لكل المعارف ، كما يرى أنه على المعلم أن يتبع طريقة عملية تؤدي إلي تحويل المتركبات الحسية الأولية إلي أفكار واضحة ومحددة ، لأن ذلك من وجهة نظره هو عمل المعلم الأساس فيما يختص بالتطور العقلي للتلميذ .

5 - التربية التقدمية (القرن العشرين) Progressive Education

ولشهر هؤلاء التقدميين الذين انتقوا التربية الحالية (في وقتهم) هم :-

"جون ديوى" John Dewey في أمريكا ، و"شاكسكي" Shatazky في الاتحاد السوفيتي (السابق) ، "كالدويل كوك" Caldwell Cook في إنجلترا ، "سايزك" Cizek ، وفي أستراليا ، و"دالروس" Dalcrose في سويسرا ، و"مونتوري" Montessori في إيطاليا و"شبرن" Washburne في أمريكا أيضا ، والعنصر الأساسي المشترك والذي استخدمه كل هؤلاء للتقدميين هو النشاط (Activity) فالتربية من وجهة نظرهم هي طريقة للحياة عن طريق اكتشاف حاجات الفرد وأهدافه واهتماماته وأفعاله ، وعلى هذا النشاط فقد ركزت طرق النشاط للتربية علي الأتي :-

- 1 - أهمية لاحتياجات التلاميذ واهتماماتهم .
- 2 - إكتساب المعرفة الوظيفية من خلال العمل الهادف وحل المشكلات .
- 3 - الانهماك في لتجارب التعاونية .

هذه كانت مقامة تاريخية عن طرائق التدريس منذ عدة قرون قبل الميلاد وحتى القرن السادس . إلا أنه عند تناول الحقبة التاريخية التالية لا يمكن بحال من الأحوال إغفال تأثير علم النفس التربوي The Impact of Educational Psychology في تأسيس مفهوم التدريس . فقد ظهر عقب فترة " هيرت " علم التربية ، ذلك العلم الذي قام وتأسس على علم النفس ويخبر " ثورنديك " Thorndike بمثابة حلقة الوصل في هذه المرحلة ، إذ ظهرت الحركة العلمية

فسي التدريبية ، بعد التفسير الميكانيكي للمثير والاستجابة التي قدمها " لورديك " وبدأ التركيز على اختبار مخرجات طرق التدريس المتم بصياغة نظريات وفكرات بنيت على أسس وبيانات متفاوتة ، ولم تمتد تأثيراته على طرق التدريس إلى تأسيس مدخل منظم ، وقد ألقت أبحاثه الضوء على أهمية الدافعية والتميز في تحويل موقف للتدريس من وضع لآخر ، وفي أهمية ربط البرامج بعضها ببعض ، وأصبحت برامج الاختبار أكثر مرونة ، وثبتت أهمية عظيمة مع القرن العشرين ، وللتأثر التلميذ المبرمج الذي جعل للتدريس والاختبار سلسلة من خطوات بسيطة تختص بأهداف سلوكية محددة.

كما ألفت دراسات أعمال علماء النفس أمثال , Piaget , Cesell , Vygotsky , Hull , Biret , Terman , Stern ، الضوء نحو الاهتمام بالنمو العقلي والانفعالي والاجتماعي والخفي والجسمي للطفل ، والاهتمام بتقديم معرفة للأطفال تناسب مراحل نموهم ، و وجهوا اهتمام المعلمين إلى ضرورة تكييفهم للمناهج ولتباعهم لطرائق تدريس تناسب سعة عقول الأطفال ، وقد اكتب الاستعداد Readiness نمو الطفل في القرن العشرين ، حيث أصبح جزء أساسي من طرق التدريس.

وعلى نقض علماء النفس التربويين الذين اهتموا بتعديل السلوك ، ظهرت أعمال علماء النفس المعرفي من أمثال "بياجية " ، و " برونر " و " جانييه " فيما بين (1960 ~ 1970) وإلى ركزت على الاهتمام بالبناء المعرفي للتلميذ أثناء التعلم ، وقد تم الاهتمام باستخدام التكنيكات الجماعية ولعب الدور في تحسين أداء الجماعة وبخاصة في العلوم الاجتماعية ، وأصبح العمل الجماعي بمثابة السمة للتدريبية الواسعة .

2 - مفهوم طريقة التدريس

تجددت تعريفات العلماء لطريقة التدريس سواء كان ذلك في الدراسات العربية أو الأجنبية ، ويمكن القول بأن طريقة التدريس Teaching Method هي أسلوب للإحساس ، والتفكير ، والعمل ، والشعور ، والوجدان 0000 إنها ليست قاعدة ضيقة جافة بل تتميز بقدر كبير من المرونة ، ويمكن أن نقول أنها تصميم يتجسد في شكل فصل (4 : 140)

وطرائق للتدريس تعتمد على الأنظمة أو المجالات المعرفية Disciplines ، وإذا نجحت طريقة التدريس فإنها تخلق الوسائل للتفكير والإحساس ، والشعور ، والتفاعل Olfaction وتستخدم لفظة طريقة Method (26 : 2) ، " أيضا في التربية عادة للتعبير عن مجموعة الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المدرس والتي تبدأ أثرها على ما يتعلمه التلاميذ . وتضمن الطريقة عادة عدد من الأنشطة والإجراءات مثل :- القراءة ، والمناقشة ، والتصميم ، والملاحظة ، والتوجيه ، والتوضيح ، والتكرار ، والتفسير ، والقراءة الصامتة والجماعية ، واستخدام السبورات والوسائل التعليمية وغيرها ، وحينما تشمل طريقة ما على بعض هذه الأنشطة والإجراءات فإنها ليست قاصرة عليها بل ربما

يسأخذ المحرس خلال استخدامه لطريقة أو لطرائق أخرى أنشطة وإجراءات أخرى لم يأخذ بها في أثناء استخدامه للطريقة الأولى وهكذا 000

وتعد عملية الربط بين بعض هذه الأنشطة والإجراءات في أثناء عملية التدريس من صميم مسئولية المدرس ، وعلى ذلك يمكن القول بأن الطريقة أن الطرائق التي يتبعها المدرس تعتبر من أهم جوانب العملية التعليمية ، بل هي المشكلة الرئيسية في مضمون العمل بمهنة للتدريس .

ويرى البعض الآخر أن الطريقة هي :-

توجهه فلسفي يتألف من مجموعة من الترضيات المترابطة والمتعلقة بطبيعة تعلم المادة وتعليمها ، وأن ثمة عوامل تؤثر فيها وتتأثر بها منها الأهداف نفسها وإعداد المعلمين وحماسهم والمواد التعليمية والتقنيات والاختبارات والإجراءات التي تتم فيها العملية التعليمية . فالطريقة : تشمل من الناحية النظرية التوجه الفلسفي والنظرة العامة ، ومن الناحية العملية تعني : طرائق اختيار المادة للتعليمية التي يراد تدريسها ، كما تعني تدرج هذه المادة . (7: 239 : 240)

وفي أثناء الحديث عن معنى الطريقة ككلمة يقول " كلابارك " Kilpatrick هناك معنيان للفظ " طريقة التدريس : معنى ضيق : والمقصود به توصيل المعلومات ، ومعنى واسع وشامل : وهو إكساب المعلومات مضافاً إليه وجهات نظر وعادات في التفكير وغيرهما .

واستكمالاً للإيضاح معنى كلمة الطريقة وجب علينا العودة إلى المعنى القاموسي للطريقة : فالطريقة هي : السير ، وطريقة للرجل مذهبه وتعني أيضاً الحال والجمع طرائق - طرق . (1)

مما سبق يمكن القول بأن طريقة التدريس عبارة عن مجموعة من الأنظمة والترتيبات والقواعد التي تستند إلى العقل ، والمنطوية ، والتي تهدف إلى تقديم المعلومات والمهارات وجوانب التعلم المختلفة لعدد من استراتيجيات التدريس ، مراعية في ذلك طبيعة المتعلم ، والمادة الدراسية ، وموضوع الدرس وأهدافه ، وبيئة للتعلم السائدة بالمدرسة .

ومن ذلك نرى أن هناك بعض التعريفات تتميز بالوضوح ، والأخرى بالإبهام ، وكان لذلك آثار في تعدد طرق التدريس ويمكن القول بأن هذا التعدد والتداخل كان سبباً رئيسياً في حيرة الباحثين في إيجاد تقسيم واضح نستريح إليه في طرائق التدريس .

فنجد البعض يقسم الطرق وفقاً لأنواع من الدروس ويخص كل نوع بطريقة مناسبة له . ويحاول البعض الآخر أن يبنى التقسيم على العمليات الفكرية التي تستلزمها كل طريقة ، ويضع الدروس تحت الطرائق التي تناسبها ، ويحاول فريق ثالث أن يقسم الطرائق تبعاً للصفات الغالبة على طريقة معينة .

وبعد عرضنا للتشروح السابقة في مفاهيم الطريقة ومعاييرها القاموسية وغير القاموسية في الدراسات العربية والأجنبية وتعدد هذه الطرق يجب علينا للتساؤل : ما الطريقة الفعالة ؟ What is effective method ؟ هل توجد طريقة فعالة فعلا ؟ أم لا ؟

وبما أنه يوجد تدريس فعال 000 فهل يتعدد الطرائق وتحدد التقسيمات للطريقة ، هل توجد طريقة فعالة ؟

يمكن القول أنه لا توجد طريقة واحدة يمكن وصفها بأنها أحسن طريقة في التدريس وينصح بها جميع المعلمين . وإنما الطريقة تختلف باختلاف المادة واختلاف فرع المادة ، وباختلاف المرحلة العمرية ، والنمو العقلي ، والذهني ، واستخدام التلميذ وميوله ، وعدد تلاميذ الفصل الواحد ، وكل طرق التدريس ضرورية ، وقد لا يقتصر الدرس الواحد على طريقة واحدة ، بل قد يحتاج للدرس الواحد إلى استخدام عدة طرق ، ولا يتمارض استخدام طريقتين أو أكثر في درس واحد ، فالحوار قد يكون مع الاستقراء وقد يكون مع الاستنتاج وقد يكون مع الإلقاء ، وقد يبدأ الدرس بطريقة وينتهي بطريقة أخرى وكل ذلك متروكه لفضيلة المعلم وحكمته ومعرفة بهن التدريس (13 : 81) .

ولا يمكن أن يلزم المعلم في تدريسه باتباع طريقة معينة من هذه الطرق ومن الخطأ التحيز لطريقة ما على أنها أصلح الطرق تحقيقاً للأهداف ؛ فقد تكون الطريقة الإلقائية في موقف ما أصلح من الطريقة الاستنتاجية ، و الطريقة التي تناسب صغار التلاميذ لا تناسب كبارهم ، والطريقة التي تصلح لفصل يوجد فيه عشرون تلميذاً لا تصلح لفصل يكون عدد تلاميذه خمسين تلميذاً . والطريقة التي تصلح لتدريس اللغة العربية ليست بالضرورة أن تصلح لتدريس الرياضيات ، والطريقة التي تصلح لتدريس التعبير ليست هي الملائمة لتدريس النصوص .

إن تختلف الطريقة من مادة إلى أخرى ومن فرع إلى آخر ، والمعلم الذبهي يختار الطريقة التي تناسب الموضوع الذي يقوم بتدريسه وتناسب الوسط الذي تطبق فيه ، فمن المواد ما هو نظري ومنها ما هو عملي ، ومن المواد ما يستلزم معينات ومنها ما لا يستلزم . وينبغي أن تكون الطريقة صالحة تختلف باختلاف مرحلة النمو ، وكثافة الفصل ، وباختلاف المادة وفرع المادة ، وباختلاف الفرض من التدريس ؛ فدراسة شخصية الإمام عليّ تختلف في دراستها من التاريخ إلى التربية الدينية إلى تاريخ الأدب ... وكذلك تختلف الطريقة باختلاف طبيعة الموضوع واختلاف طبيعة التلاميذ وما بينهم من فروق فردية ، وتختلف أيضاً باختلاف إمكانيات المدرسة ، وكذلك باختلاف سعة أفق المعلم فالاختلاف بين المعلمين في طرائق التعليم يرجع لما بينهم من فروق في الاصطلاح والافتقار بالتجارب التربوية.

ونستنتج من ذلك أن الطريقة الفعالة هي الفعالة داخل الموقف التدريسي المعين كما أنها تؤدي المطلوب . وبما أنه ثبت أن فعالية الطريقة تنوقف على الموقف التدريسي نفسه وعلى الحد

من الموامل الأخرى السالف ذكرها وأنه لا يمكننا القول بأنضلية طريقة معينة (أ) على طريقة أخرى (ب) إلا بأنها داخل الموقف للتدريس نفسه (13 : 21) .

فمن الواجب أن نذكر أسس نجاح الطريقة داخل الموقف للتدريس وهي :-

1- أن نأخذ بالترتيب المنطقي في عرض المادة فيجب أن يراعي المعلم بعض القواعد للامانة لي مجالته للدروس مثل :-

المتدرج من المعلوم للمجهول ، ومن السهل إلى الصعب ، ومن المبسط إلى المركب ، ومن المحدد للمبهم ، ومن المصنوع للمعقول ، ومن المألوف إلى غير المألوف . ومن المباشر إلى غير المباشر وهكذا .

2- أن تأخذ الطريقة بالأسس السيكولوجي في عرض المادة ولكن كيف ذلك ؟
فيأتي ذلك بالانكشاف إلى ميول ورغبات وقدرات واستعداد المتعلم ، فالمعلم الجديد هو الذي يوفق بين الطريقتين المنطقية والنفسية ويوازن بين استخدام التنظيم المنطقي والسيكولوجي ، بحيث لا يتعارض التنظيم القائم على التدرج المنطقي مع التنظيم السيكولوجي .

3- أن تأخذ الطريقة في الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين .

4- أن يكون موقف المعلم التلميذ إيجابيا طوال مراحل الدرس عن طريق مشاركته بطرح الأسئلة أو الإجابة عنها ، أو استئثاره تفكيره ، وخبراته الماضية .

5- أن تكون الطريقة مثيرة لاهتمام التلميذ وتبعته على الابتكار 000 وإلى المرور والانتباه .

6- أن تأخذ الطريقة من التلاميذ ، مراحل نموهم ، ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية والأسرية ، وأن تكون مرنة وصالحة للتكيف إذا اقتضته الظروف الصحية الطارئة لذلك .

7- أن نأخذ الطريقة الإجابات الإيجابية ، والأساليب الديمقراطية في التعاون والمشاركة في الرأي .

8- أن تراعي الطريقة صحة الطالب النفسية والجسمية وذلك بتنمية الانضباط الذاتي ، وخلق الرغبة في العمل ، والتعاون .

9- أن تستند الطريقة إلى نظريات التعلم وتستخدم من قوانينها ، فقد أثبتت التجارب أن لهذه القوانين فائدة عظيمة في التدريس مثل التعلم بالعمل ، والملاحظة ، والمشاركة ، والتجربة والخطأ ، وأهمية الدافع والمثالية وقوانين الأثر ...

3 - تقسيمات طرق التدريس

وفقاً لما ذكر سابقاً فإنه إذا ما أطلع الباحث على الأدبيات التربوية فسيصعب عليه إيجاد تقسيم واضح لهذه الطرق ؛ وأهم أسباب الحيرة هي :-

- 1- عدم تحديد واضح لمعنى كلمة طريقة .
- 2- عدم توحيد أساس للتقسيم حتى إذا أخذنا تقسيم "كابتريك" مثلاً أساساً نجد أنه لا يكفي لضم الأقسام الثلاثة تحت كل قسم رئيسي : فمثلاً تحت المعنى الضيق للطريق عدد "كابتريك" يمكن أن نعرض عدة طرق يرأها أصلح في حالة دون الأخرى : فالإلقاء في حالة أصلح من الاستكشاف وهكذا ..
- 3- أن الطفل يستعمل بكل الطرق معاً ولا يمكن فصل طريقة عن أخرى فصلاً تاماً وإلا كان ذلك الفصل صناعياً ومتكلفاً ، ولكننا عموماً نحاول الفصل لكي نستعمل كل طريقة بأحسن ما يمكن.
- 4- إغفال نقطة هامة وهي أن طريق للتدريس لها علاقة وثيقة بعملية التعلم ؛ فهما صنوان لا ينفترقان ، وعند اختيارنا طريقة من الطرق لابد أن نسأل أنفسنا . هل هذه الطريقة تتماشى مع ما نعرف عن عملية التعلم ؟ فإذا كان الأمر كذلك كان معنى ذلك أنها تؤدي المطلوب .

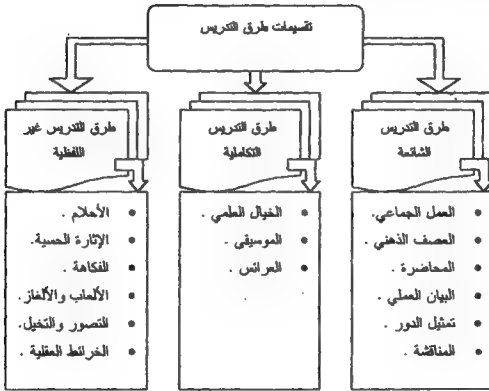
نخلص من هذا أن الطريقة الفعالة إذن : هي الفعالة في موقف معين والتي توفر الوقت والجهد حتى يصل الطالب للتعلم . وبناء عليه تعتمد تقسيمات الطرق كما ذكرنا من قبل وفقاً لما يلي :- (15-13)

- 1- إما على أساس العمليات الفكرية التي تستلزمها كل طريقة ، ووضع الدروس .
- 2- أو على أساس ما يتطلب على طريقة بعينها من صفات .
- 3- أو قد يخلط البعض هذه الطرق بعضها ببعض بناء على خلط في الأساس الذي يبنى عليه التقسيم .
- 4- وتستخدم تقسيمات طرق التدريس تبعاً لتحديد الأسس المستمدة من النظريات السيكولوجية وللتألفات التربوية .

وبناء على ذلك نعرض للتقسيم الذي قدمه "جيمس كوين" (James Quina 1989) . ولا يعني عرضنا لهذا التقسيم أنه تقسيم مثالي في رأينا ، ولكن يمكن القول أنه يشمل التقسيمات من وجهة نظرنا ، كما أنه يتميز بكونه يحتوي على الطرق التقليدية والحديثة في نفس الوقت فهو يشمل طرقاً شائعة (كالإلقاء ، التسميع) ، وطرقاً حديثة كالقراءة بالموسيقى ، والكتابة كطريقة ، والتصور والتخيل، وطريقة الأناز ، و الخيال كلفة (161 : 139 : 22).

ولشكل التوضيحي رقم (10 - 2) يبين هذا التقسيم وهو مبني على أساس اللفظية وغير اللفظية وما بينهما من طرق تكاملية ، بالإضافة إلى الحدلة والتقليدية فهو مقسم إلى ثلاث فئات هي:-

- أولاً : طرق التدريس الشائعة .
- ثانياً : طرق التدريس غير اللفظية .
- ثالثاً : طريق التدريس التكاملية .



شكل (10 - 2) " خريطة مبسطة لطرق التدريس " .

وسنحاول فيما يلي شرح كل فئة من الفئات الثلاث وما تطوري عليه من طرق فرعية .

أولاً : الطرق الشائعة في التدريس :-

لقد شاع استخدام عدد من طرق التدريس التي تناولتها الأدبيات التربوية مثل المحاضرة والمناقشة وتمثيل الأبطال والعروض العملية ، والمصف الذهني ، والعمل الجماعي . ونقدم فيما يلي عرضاً لكل طريقة من تلك الطرق .

1 - طريقة المحاضرة : Lecture Method

تعتبر طريقة المحاضرة (أو الإلقاء) من أقدم وأكثر طرق التدريس استخداماً ، وقد وصفت بأنها (ملج) الطرق والأساليب للتدريس الأخرى المتبعة في تدريس المواد العلمية والإنسانية سواء بسواء . وتكاد لا تخلو أي طريقة تدريسية - قليلاً أو كثيراً - من المحاضرة أو الإلقاء المباشر من حين لآخر وقد كانت وما تزال تحتل مكاناً بارزاً في التربية العلمية وتدريس العلوم . فهي طريقة ولسلوب تدريسي شائع في الجامعات والكليات الجامعية والمدارس إلخ .

وتقوم طريقة المحاضرة على مبدأ الإلقاء (المبشر) والشرح أو العرض النظري للمادة العلمية والإنسانية سواء بسواء من جانب المعلم . فهو (أي المعلم) يقوم بنقل (أو تلقين) المعلومات والمعارف العلمية بأشكالها المختلفة ، من الكتاب المدرسي (أو الجامعي) إلى الطلبة ، وشرح المفاهيم والمبادئ والتعريفات العلمية ، مستعيناً من حين لآخر بالسبورة والطباشير ، لشرح ما يعتقد أنه غامض على الطلبة، بينما يسمع القارئ المتعلم (الطالب) بهدوء أو يسجل الملاحظات أو بعض ما يقوله ويشرحه المعلم .^١ ومهما يكن الأمر ، فإن الأنبيات التربوية تشير إلى مزاي عديدة ومجالات كثيرة لاستخدام طريقة المحاضرة في التدريس ، ويمكن أن يكون من بينها ما يلي : (8 : 211-213).

1 - طريقة تدريس للتصديقية من حيث أنها :

- أ - تساعد على تغطية حجم كبير من المادة العلمية المقررة .
- ب- لا تتطلب إنشاء مختبرات علمية أو شراء مواد وأدوات وأجهزة مخبرية تعجز إمكانات بعض المدارس عن توفيرها .
- 2 - تسمح بعرض المادة العلمية عرضاً متصلاً (منظماً) لا مجال فيه للتخبرات أو اللقنات التي قد تشتت الأفكار .
- 3 - طريقة مناسبة لتقديم موضوعات علمية جديدة وخاصة عند عدم توافر بعض الوسائل التعليمية ومصادر التعلم الأخرى .
- 4 - تستخدم في عرض المادة العلمية التي لها طابع القصة أو الخيال العلمي لوصفه تاريخية أو تطويرية أو تلخيص أفكار علمية سابقة لموضوع درس العلوم ،
- 5 - يمكن اعتبارها طريقة (مشوقة) أو فاعلة نسبياً إذا :

أ - تستمع المعلم بلغة (خطابية) جيدة ولسلوب عرض ناجح وشخصية (قوية) جذابة لانتباه الطلبة .

ب- استطاع المعلم تدعيمها بالوسائل التعليمية السمعية والبصرية المناسبة.

- 6 - يمكن أن تستخدم في مجالات عديدة منها ما يلي :

أ - تلخيص ما سبق للطلبة درسه أو معرفته

ب - تقديم موضوع علمي جديد .

ج - تلخيص النتائج وتنظيم الأفكار العلمية المستخلصة من النشاطات العلمية والتجارب المخبرية .

د - توضيح عمل الأجهزة والتجهيزات المخبرية .

هـ - مراجعة بعض المعلومات والنشاطات المخبرية من حين لآخر .

و - نقل خبرات المعلم الشخصية التي يصحب نقلها سوي بطريقة شفوية إقناعية.

ز - الندوات والمؤتمرات .

ح - توجيه وإرشاد الطلبة إلى مصادر المعرفة ، وتعليمات الأمان والسلامة في المختبر .

ط - عرض نتائج البحوث في المؤتمرات والندوات المتخصصة .

هذا وعلى الرغم من أن طريقة المحاضرة لها مزايا ومجالات استخدام كثيرة إلا أنها غالباً ما يوجه لها انتقادات ومن هذه الانتقادات نذكر ما يلي :

1 - يكون الفرد المتعلم (الطالب) سلبياً في هذه الطريقة بوجه عام ، فهو يتعلم من المعلم عن طريق الاستماع أو الوعظ والتلقين .

2 - لا توفر الجانب العملي التطبيقي أو الخبرة الحسية المباشرة العملية للطلّاب ، والتي تعتبر جوهرأ أساسياً وقلباً نابضاً في تعلم العلوم وتعليمها .

3 - تهمل حاجات الطلبة واهتماماتهم ، مما قد يترتب عليه ضعف ميل الطلبة واتجاهاتهم نحو العلوم .

4 - تشير الملل (والنعاس أحياناً) عند الطلبة ، خاصة إذا كان (عرض) المعلم نفسه مملاً أو كلامه لا يشد الانتباه .

5 - لا تأخذ في الاعتبار حقيقة الفروق الفردية بين الطلبة ، ومستويات تفكيرهم ، وأنماط المعرفة لديهم .

6 - لا تساعد (المحاضرة) على تذكر المادة العلمية والاحتفاظ بها ؛ فقد جاء في الأدب التربوي العلمي أن الفرد المتعلم (الطلّاب) يتذكر حوالي (20%) فقط مما يسمع .

7 - إذا كانت (المحاضرة) هي الطريقة السائدة عند المعلم ، فإنه يتوقع عندئذ أن تركز أساليب التقويم على قياس كمية المعلومات التي يحفظها الطالب.

أنماط المحاضرة :

تشبع عدة أنماط من المحاضرة وبخاصة في التعليم الجامعي منها: (8: 218)

- 1 - المحاضرة (الرسمية) المباشرة أو اللفظية المجردة : Straight Lecture وفيها يلقى المدرس (أو الأستاذ) محاضراته بأسلوب خطابي مباشر (نمط إذاعة الأخبار) دون إتاحة للفرصة للأسئلة أو المشاركة في المناقشة أثناء المحاضرة . وعليه ، يمنع هذا النمط من المحاضرات الصلات البينية - الشخصية - بين المدرس (الأستاذ) والطلبة ، إلا أن المدرس (الأستاذ) يقدم خلال هذه المحاضرة خبراته العلمية والعملية ، ويقوم أعمال الطلبة عن طريق الامتحانات القصيرة أو النهائية .
- 2 - المحاضرة - المؤال : وفيها يطرح الطلبة عدداً من الأسئلة ، يختار المدرس (الأستاذ) بعضها والتي تقع ضمن المادة التعليمية (المحتوى) ويثيرها في نظرة مهمة ، ويشرحها ويوجب عنها أمام الطلبة.
- 3 - المحاضرة - الإلقاء مع استخدام الطباشير : Chalk - Talk Lecture وفيها يقدم المدرس (الأستاذ) المعلومات (العلمية) مباشرة وموضحة بواسطة الطباشير والسيورة ؛ ويمكن المدرس بالطباشير والسيورة لتوضيح النقاط الغامضة مثل الرسومات التوضيحية ؛ وبالتالي فإن المحاضرة مزيج من الإلقاء المسموع والمادة المكتوبة على السيورة باستخدام الطباشير بألوانها المختلفة . وقد يشار إلى هذا النمط من المحاضرات بالمحاضرة التفسيرية باستخدام الطباشير والسيورة .
- 4 - المحاضرة - النقاش : Lecture - Discussion وفيها يلقى المدرس (الأستاذ) محاضراته ، ويتركها لفرصة تقدر بـ (3 - 4) مرات تتيح فيها الفرصة أمام الطلبة للمناقشة وإبداء الرأي ، ويستخدم هذا النمط من المحاضرات بشكل خاص عند تقديم معلومات جديدة للطلبة
- 5 - المحاضرة - العرض للتوضيحي : ويستخدم المدرس (الأستاذ) هذا النمط من المحاضرات عندما يريد أن يوضح أو يشرح (يعرض) بعض الموضوعات العملية المخبرية كما في تشريح الكائنات الحية أي بيان كيفية استخدام (تشغيل) جهاز علمي (المجهر مثلاً) ... إلخ.
- 6 - المحاضرة - التطبيق : ، وفيها يحظى المدرس (الأستاذ) المادة (العلمية) من خلال التطبيق في المحاضرة أو في المختبر أو في الورش العلمية أو في الميدان (الحقل) كما في ميادين العلوم والفنون والموسيقى 000 إلخ .
- 7 - المحاضرة - التسميع : وفيها يتوقف المحاضر عن إلقاء المحاضرة لي طرح أسئلة محددة ، أو يكلف بعض الطلبة قراءة (أو تسميع) المادة التي أعدها تسميماً جبرياً كما هو شائع في

للغات على سبيل المثال ؛ وهي بالتالي تبدو عكس نمط المحاضرة الذي يوصف بالمحاضرة بوجه عام.

8 - المحاضرة بأسلوب أخذ الملاحظات المنظمة Guide Note – Taking Lecture: وفي هذا النمط من المحاضرات يزود المدرس (الأستاذ) الطلبة بالمعلومات (العلمية) الأساسية للمحاضرة على شكل مواد مطبوعة تلخص المفاهيم والأفكار الرئيسية في المحاضرة بوجه عام.

9 - المحاضرة المدعومة بالوسائل التعليمية (كاشغافيات والصوريات) ؛ ويعتمد هذا النمط من المحاضرات ، كما نكل للتسمية ، على إعطاء المعلومات (العلمية) وعرضها بالاستماعة بالوسائل التعليمية (السمعية - البصرية) وخاصة الشرائح المتزامنة صوتياً ؛ وفيها يتم عرض المحاضرة وتقديمها باستخدام العرض البصري - الصوتي بشكل متزامن معاً .

ما يجب وما لا يجب فعله في المحاضرة

لتحسين فعالية المحاضرة في عملية التدريس نقدم قائمة بالأفعال التي ينبغي أن يمارسها المعلم وذلك تحت مسمى " أهدر ، لا تفعل " والأعمال التي ينبغي عليه القيام بها تحت مسمى " تفعل ، أهدر " . (6: 197)

أولاً : أهدر ، لا تفعل ما يلي :

- 1- أن تكون مادة المحاضرة أكبر من الوقت المخصص لها .
- 2- أن تسرع في الإلقاء لإنهاء المادة .
- 3- أن تخاطب نفسك ، أن تتكلم لنفسك دون أن تخاطب الجمهور .
- 4- أن تظن أن فهمك لنفسك وتعابيرك يعني دقما فهم للجمهور هذه اللغة والتعابير .
- 5- أن تتكلم على وتيرة واحدة ، كأنك آلة مسجلة .
- 6- أن تؤكد على المعلومات الشائعة التي يعرفها جمهورك جيداً ، لدرجة يقال : إن ليس عند المحاضر ما يقدمه .
- 7- أن تكون بمعلومات اختصاصية ممتدة ، فوق مستوى جمهورك بكثير .
- 8- أن تكثر من المفاهيم ونقل من الشرح وضرب الأمثلة .
- 9- أن تدغدغ عواطف الجمهور وغرائزه ليقابك كمحاضر .
- 10- أن تستتر لعدم قدرتك على تخصيص الوقت الكافي لجمهورك ومحاضرتك ، أي لتعطيل نفسك .
- 11- أن تلتصق وجهك بالورقة وتقرأ لنفسك .

- 12- أن التناول موضعاً غير ممكن من الاطلاع عليه .
- 13- أن لتحريك كلاً أو كلاً من الجمهور أو تكون كمشية مسندة ، كصم جامد .
- 14- أن تكون متحمساً كلاً من اللزم .

نقياً : نقد ، أقل ما يلي :

- 1- استعمال السيرة وأي وسائل إيضاح ممكنة قدر الإمكان .
- 2- ناقش ، قارن .
- 3- تمهل ، خذ نفساً ، لتستريح ولتستريح جمهورك .
- 4- لاحظ جمهورك ومدى تجاوبه معك ، المال ، التكلوب للكل ، خروج البعض من القاعة ، وحاول أن تتلمس الأسباب لذلك وترد عليها بشكل ما .
- 5- اعرض رأيك بوضوح ، نقد ، وموضوعية . عين لك تحترم آراء غيره بوضوح .
- 6- عثر بموضوعية : لا تستعمل كلمة "أنا" إلا إذا اضطرت لذلك لتجلب الأحداث الشخصية ما أمكن ، وإن أردت ذكرها ، فلتكرها بدون إشارة إلى شخصك .
- 7- لا تهر عن فكرة بشر كلمات إذا كنت تستطيع للتعبير عنها بتسع كلمات : فلهج مبدأ ما قل ودل .
- 8- كن مرحاً من وقت لأخر داخل إطار من الرسالة والجدية .
- 9- اضبط محاضرتك من الناحية اللغوية والصرفية ، خاصة إذا كانت سوف تطبع وتوزع ، لمة لتسامح في الاستعمال الشفهي ، لمة غير الدقيقة ، لكن لا تسامح في الأخطاء المكتوبة .
- 10- أكد على الأفكار الرئيسية للمحاضرة ، كاستلة في البداية وكأخيرة في النهاية .
- 11- نوع لمة صوته وبرته Stress والروابط بين الكلمات Juncture تبعاً لطبيعة الحديث .

Discussion

2 - المناقشة :

وهي لختلاط الأفكار أو مزج للتفكير تعرض فيه الآراء بدون براهن مساندة (10: 271) والمناقشة ليست مجرد تسميع . ولا مجرد حديث بين مجموعة من الناس التي تعرف قليلاً وتتهم قليلاً بموضوع المناقشة . كما أنها ليست تعارواً بين أحزاب مختلفة تسمى كل منها للفرز ؛ بل هي أنشطة تعليمية تعليمية تقوم على المحاكمة التي يتبناها المعلم مع طلابه حول موضوع للدرس ، ويكون الدور الأول فيها للمعلم الذي يحرص على إيصال المعلومات إلى الطلاب بطريقة للشرح والتفصيل وطرح الأسئلة ؛ ومحاولة ربط المادة قدر الإمكان للخروج بخلاصة أو تصميم للمادة التعليمية ، وتطبيقها على لمة متممة لحياتها .

شروط استخدام المناقشة : (3)

- 1- التعرف إلى طبيعة الأهداف والنسبة للموقف التعليمي التلمي .
- 2- أن تكون الفرصة متاحة لاستخدام المناقشة .
- 3- أن يكون الطلاب على قدر من الدراية والاطم بالموضوع المراد مناقشته .
- 4- أن يعد المعلم الأسئلة المناسبة التي يري أن يدور حولها موضوع الدرس إعداداً متقناً بحيث تكون مبسطة ومتتابعة وملائمة ، ومن النوع الذي يدفع إلى التفكير والاستفسار وحسب الاستطلاع .
- 5- أن تكون الأسئلة من النوع الذي يؤدي إلى تنمية قدرة الطلاب على إدراك العلاقات وممايرة الدرس .

أنواع المناقشة :

هناك عدة أشكال للمناقشة لعل من أبرزها الأشكال التالية : (20 : 277-291)

أولاً : طريقة ديالوب :

تنسب إلى واضعها " دونالد ديالوب " Donald Philipe وتقوم على عدة أسس هي :

- 1- يكتب رئيس المناقشة سواء كان المعلم أو أحد التلاميذ عنوان المشكلة التي وافق الفصل على مناقشتها على السبورة ، ويطلب من التلاميذ اقتراح العناصر المختلفة التي تضمها المشكلة .
- 2- ينقسم الفصل إلى عدة مجموعات كل مجموعة تضم ستة طلاب بحيث يجلس كل ثلاثة من أعضاء المجموعة في مواجهة الثلاثة الآخرين وتنتخب كل مجموعة قائداً أو سكرتيراً .
- 3- تبحث كل مجموعة عنصراً من العناصر التي اقترحت ودونت على السبورة في فترة لا تزيد عن خمس دقائق ، ثم يعلن المعلم أو قائد الفصل انتهاء الوقت المحدد ، ثم يطلب من المجموعة التقرير الذي تم التوصل إليه .
- 4- يتم مناقشة النقاط الأساسية من جانب الفصل كله .

ثانياً : نشاط اللجنة Committee Activity (21 : 132-138)

وفيها يوكل لمجموعة من اللجان دراسة المشكلة . ويتعارض مع ما يعتقد بعض المعلمين أن أنشراح أنشطة اللجنة لخطط ومناقشات المجموعة الصغيرة تتطلب عملاً كبيراً من أجل تحضير وأعداد الجزء الخاص بالمعلم . فهي ليست كذلك فالطلاب يقومون بكل العلم وليس عليه سوى أن شاهد ويستريح .

الخطوط المرشدة الآتية سوف تساعد المعلم في استخدام طريقة أنشطة اللجنة بنجاح:

- 1- يوضح المعلم للطلاب أغراض ووظائف كل لجنة .
- 2- كن محدداً في تعليم الطلاب المهام التي سوف يقومون بها لكي يكونوا منجزين وتستطيع أن تخطط المهام سوياً مع الطلاب .
- 3- ذكر الطلاب أن نشاط اللجنة هو موقف اجتماعي لفريق تعليمي . الدجاج فيه يعتمد على التعاون والنظام من أعضاء اللجنة .
- 4- أجهزه 0000 لا تعلق عندما يفشل الاختبار الأول . خاصة عندما لا يكون الطلب معتادين على استخدام هذه الاستراتيجية . حاول ثانية .

ثالثاً : الفوائد

يتم تكويين جماعة من تلاميذ الفصل تضم ستة تلاميذ مثلاً ، وقد يزيد العدد وفقاً لحجم المشكلة التي تدرس وتختار الجماعة من بين أعضائها رئيساً يتولى إدارة اللدوة ؛ ويقوم كل عضو من أعضاء الجماعة بدراسة عنصر من عناصر المشكلة موضوع للبحث ؛ ويقدم كل عضو أمام الفصل جميعاً ملخصاً للدراسة التي أعدها . ويتم مناقشة هذه الملخصات .

رابعاً : المناقشة التي تقوم بها جماعة صغيرة .

ولديها يتم تكوين جماعات صغيرة داخل الفصل كل جماعة تدرس وجهاً مختلفاً لمشكلة معينة ، مع المعلم بأن المجموعات الصغيرة أكثر فعالية عندما تتم المناقشة بين المعلم والتلميذ وبعضهم . وتشكل الجماعات على أسس :

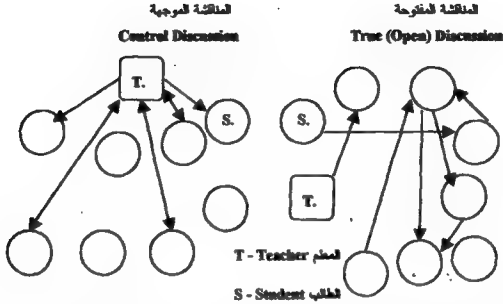
(1) إكساب أفرادها درجة عالية من مهارة مهينة .

(2) أو اهتمام أعضائها جميعاً بمشكلة مهينة .

والمعلم يستطيع أن يعطي المزيد من الاهتمام لكل فرد من المجموعة ، والدارسون يصبحون أكثر استغراقاً في عملية التعليم ، وأكثر حيوية في المناقشات، وتتيح فرصاً كبيرة لإتمام روح القيادة ومهارات الحديث والمناقشة .

وهناك خيطان من المناقشة المفتوحة والموجهة يوضحهما الشكل رقم (

10 - 3) للتالي عرضه :-



شكل رقم (10 - 3) يوضح الاختلاف بين تتبع المحادثة في المناقشة الموجهة والمناقشة الحقيقية (المفتوحة)
Flow of Conversation in Discussion (المفتوحة)

دور المعلم خلال المناقشة

دور المعلم مضطرب وموجه ويمسر لعملية التعلم والتعلم ، ويبدو دوره واضحاً من خلال ممارسته وإجابته عن الأسئلة التالية : (3 : 57)

- ❖ لماذا اختار طريقة المناقشة دون غيرها ؟
- ❖ ما الأهداف الإجرائية التي يتوقع تحقيقها في نهاية المناقشة ؟
- ❖ ما القراءات التي يجب أن يرجع إليها الطلاب قبل المناقشة ؟
- ❖ ما القراءات التي يجب أن يرجع إليها المعلم قبل المناقشة ؟
- ❖ ما الحدود التي يجب ألا يتخطاها المناقشة ؟
- ❖ ما الأسلوب (أو الأساليب) التي يمكن استخدامها لإثارة اهتمام الطلاب ؟
- ❖ ما الأسئلة التي يجب أن يطرحها على الطلاب ؟
- ❖ كيف يمكن أن يضمن درجة عالية من حملس الطلاب من بداية المناقشة حتى نهايتها ؟
- ❖ ما الشروط للوجوب توفرها في هذه الأسئلة ؟
- ❖ ما العلاقة بين للكتاب المدرسي ومحرر المناقشة ؟
- ❖ ما النشاط الذي يجب أن يقوم به الطلاب بعد الانتهاء من المناقشة ؟
- ❖ كيف يقوم أداء الطلاب في أثناء المناقشة وبعد الانتهاء منها ؟

متى ينبغي أن يتدخل المعلم ؟ هناك حالات تقتضي تدخل المعلم في أثناء المناقشة ، لذا يجب أن تتوفر بعض المبادئ الضرورية المفيدة منها :

• عندما يلاحظ المعلم أن استمرارية الحديث قد استغرق وقتاً طويلاً ، وحدثت مشاركات كثيرة وكلها تدور حول نقطة معينة ، عليه أن يتدخل باختصار بموضوع البحث ، ويشير إلى ضرورة مواصلة السير إلى نقطة أخرى .

• عندما يلاحظ أن هناك صمتاً أو وهماً قد حدث واستمر لفترات طويلة ، فذلك يدل على أن هناك ارتباطات ما تجعل الطلاب مترددين في مشاركتهم ؛ لذا على المعلم أن يتدخل وأن يبادر في تسهيل الأمور وتوضيحها .

• عندما يلاحظ أن خطأ فسي مفهوم يتعلق بالحقائق قد أخذ يحتل مكانته في معلوماتهم هذا يستوجب منه استمراريته الموقف الصحيح .

• عندما يلاحظ أن هناك أفكاراً خاطئة أو خادعة لم تنقش بطريقة وافية ، عليه أن يتدخل ويعمل قصارى جهده في تحريكها ؛ ويثير حولها التساؤلات الكافية ليشجعها بحثاً ، ليتمكن من تمييز الصواب من الخطأ .

المعلم باعتباره قائداً للمناقشة

فالتقيد يجب أن يكون قادراً على أن يلتزم من خلال أعضاء الجماعة أفكارهم واستجاباتهم ومعلوماتهم . وهو الذي يحفظ للمجموعة أن كلا منها يقوم بالعمل الملائم لقرائه . حتى إذا اجتازت المجموعة الموضوع وانتقلت إلى نقاط غير متصلة بالموضوع عليه أن يسيطر ، لأنه يجب أن يصرح ماذا يفعل ؟ وكيف يفعل ؟ (21 : 131) وبين جدول رقم (10 - 1) ما يجب على القائد (المعلم) فعله وكيف يفعله .

جدول رقم (10 - 1) أعمال القائد " المعلم " خلال المناقشة وكيفية تنفيذهما

What to do ? (ماذا يفعل)	How to do it ? (كيف يفعل)
1- يحدد الإجابات .	1 - يكون مستقبلاً وغير حاكم .
2- يشجع تقديم وجهات النظر المختلفة .	2 - التعرف على أعضاء المجموعة في محادثات ما بعد المناقشة .
3- يعمل كيرلماني (بارع في النقاش) .	3 - يلاحظ القواعد كي يكون مرناً .
4- يسلط السيطرة عن طريق أي عضو أو جماعة صغيرة .	4 - يخصص وقت محدد من أجل كل متكلم .
5- يحافظ على ارتباط المناقشة بالموضوعات المعروضة .	5 - يحدد أولاً خبرة توضح الأفكار الرئيسية التي قدمت .
6- يخصص مخرجات المناقشة .	6 - يقدم الملخص النهائي .

مزيا طريقة المناقشة وعيوبها .

ويمكن تحديد أدم مزيا طريقة المناقشة فيما يلي (8: 157-158)

- 1- تزيد من إيجابية التعلم في العملية التعليمية ومشاركته الفعالة في الحصول على المعرفة.
- 2- تسمى لدى التعلم مهارات اجتماعية من خلال تعريده الحديث إلى زملائه وإلى المعلم .
- 3- تسمى لدى التعلم مفهوم الذات من خلال إيسله بقدرة على المشاركة والفهم والتفاعل الاجتماعي .
- 4- تؤدي إلى الاقتصاد في التجهيزات الخاصة بالتدريس من ورش أو مختبرات ، إذ أنه يمكن إجراء المناقشة في الفصل للتقدي .

ولأعيسى وجود هذه المزايا أن طريقة المناقشة خالية من الميوب ، إذ كثيراً ما توجه إليها بعض أوجه النقد المختلفة مثل :

- 1- تتطلب معلمين ذوي مهارات عالية في ضبط الصف ، والانتباه للأحداث الجارية التي قد تحدث من الطلاب .
- 2- تتطلب معلمين ذوي خبرة وقندية في التدريس ، بحيث يمكنهم صياغة الأسئلة وتوجيهها بطريقة سليمة ، كما يمكنهم صياغة السؤال الواحد بكثير من طريقة لمرعاة الفروق الفردية بين الطلاب .
- 3- تتطلب الخبرات المباشرة في التعلم ، إذ غالباً ما تتناول موضوعات نظرية ، وتتم دون استخدام مواد محسوسة أو وسائل تعليمية .
- 4- تتحول في كثير من الأحيان إلى جلسة رتيبة مملة ، خالية من الإثارة ، عندما يطلب المعلم من طلابه قراءة الدرس ودراسة محتوى في المنزل قبل موعد دراسته في الفصل ، مما يجعل الموقف التدريسي عبارة عن جلسة لتسميع معلومات سبق وأن خطتها الطلاب في المنزل دون فهم أو تعمق في معناها .
- 5- قد يغالي المعلم في توجيه الأسئلة ؛ ويكثر منها فوشكت انتباه الطلاب ؛ كذلك فقد يفقد المعلم سيطرته على النظام في الفصل ؛ فكثر الضوضاء والإجابات الجماعية والمقاطعة مما يحد من فعالية المناقشة كعملية لتسريع التعلم .

3 - طريقة العصف الذهني Brain Storming

تسمى هذه الطريقة أيضاً بالتحريك الحر للأفكار Free Wheeling ، أو إطلاق الأفكار Ideation ، أو حل المشكلات الإبداعي Creative Problem Solving (18: 337)

وتقوم هذه الطريقة على تقديم سؤال أو مشكلة عن كيفية التصرف إزاء موقف معين إلى مجموعة من التلاميذ - عادة تكون محدودة المدة - ثم يُطلب منهم توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار أو الحلول التي يمكن أن تطرح لحل هذا الموقف أو تلك المشكلة ، فمثلاً قد يطرح علي مجموعة من طلاب المرحلة الثانوية الذين درسوا عن الجانبية سؤال موداه " ماذا يحدث لو انحمت الجاذبية الأرضية " ، أو يمكن طرح سؤال لتلاميذ المرحلة المتوسطة " ماذا يحدث لو انخفضت الحشرات من الأرض " ويمكن طرح سؤال لطلاب المرحلة الجامعية " تصور لو وضع الأمة العربية لو لم تكن هنالك إسرائيل " .

وفي هذه الطريقة فإن كمية الأفكار المتولدة تعطي أسبقية على نوعيتها ، حيث أن الحكم على الجودة يوجب بشكل متد إلى وقت لاحق ، وتكتب الأفكار التي يتم توليدها على السبورة مباشرة ، مع ملاحظة حث التلاميذ على عدم تكرار الأفكار المطروحة .

وتستخدم هذه الطريقة في تنمية القدرة Fluency والتي يجر عنها بفترة التلميذ أو تسيرية أو فكرية ، كما تستخدم في تنمية المرونة Flexibility ، والتي تحمي التنوع والاختلاف في الأفكار التي يأتي بها التلميذ ، كما تسهم أيضاً في تنمية الأصالة Originality ؛ إذ يقارن التلميذ في طرح أفكار غير شائعة بفرد بها عن أقرانه ، وكل تلك القدرات إما تعد مؤشراً على نمو التفكير الإبداعي لدى التلميذ.

وتتلائم هذه الطريقة قيام قائد المجموعة (المعلم) بتهيئة الظروف فترة المصنف الذهني ؛ كما عليه أن يتأكد من فهم المشاركين لأدوارهم ، والعمل على تحريك أذهان المجموعة بشكل مستمر لضمان تفكير الأفكار ؛ وتتطلب المهام السابقة مهارة ففقة من قائد المجموعة ، كما أن لإنتاجية المجموعة تتوقف على قدرات المشاركين وفهمهم للدور الذي يقومون به .

4 - البيان العملي Demonstration

يقوم المعلم في طريقة البيان العملي بالأداء الفعلي لعملية أو عمل ، حيث يمرض ما يجب القيام به وكيفية القيام به ، ويستخدم للشرح لبيان لماذا ، ولين ، ومتي يتم ذلك ، وعادة ما يتوقع من التلميذ أن يكون قادراً على إعادة العملية أو العمل بعد قيام المعلم بالبيان العملي ، ولهذا السبب فإن طريقة البيان العملي غالباً ما تستخدم مع طريقة أخرى . والمزيج الأكثر شيوعاً هو المحاضرة مع البيان العملي أو للبيان العملي مع التمرين العملي (18 : 32).

- الاستخدامات : إن الغرض الأساسي من طريقة البيان العملي هو بيان كيفية أداء شيء ما ، ويجب استخدام هذه الطريقة كلما كان ذلك مناسباً . وفيما يلي بعض أمم الاستخدامات لطريقة البيان العملي :

(1) للتدريب على المعنويات الحركية أو الإجراءات (كيفية أداء شيء ما) .

- (2) التدريب على حل المشكلات ومهارات التحليل .
- (3) توضيح للمبادئ (لماذا يعمل شيء بالطريقة التي يعمل بها) .
- (4) التدريب على تشغيل الأجهزة (كيف يعمل شيء ما) .
- (5) التدريب على أسلوب الفريق في العمل (كيف يعمل الأفراد بعضهم مع بعض لأداء شيء ما) .
- (6) بيان المستوى النموذجي للتجربة .
- (7) التدريب على إجراءات السلامة .

• **المزايا :** يتعلم المتعلم بسرعة ويكون التعلم أكثر دوماً في حالة استخدام طريقة البيان العملي للأغنياب التالية :

- 1- تفسد طريقة البيان العملي الشرح وذلك بإعطاء معنى للكلمات .
- 2- توضح طريقة البيان العملي الرؤية ، وذلك بغرض الأداء المتكامل للإجراء ، مع توضيح العلاقات بين خطوات الإجراء وتحقيق الهدف .
- 3- تستخدم طريقة البيان العلمي عدداً من الحواس ، حيث لا يقتصر الأمر على قيام المتعلم بالملاحظة ، والاستماع فحسب ، بل إنهم غالباً ما يسطون الفرصة للمس الأجهزة .
- 4- طريقة البيان العملي لها جانبية تمثيلية ، فإذا تم التخطيط الدقيق والتنفيذ الجيد للبيان العملي تحققت له خصائص التمثيل التي تثير وتحفظ بالاهتمام والانتباه .

• **العيوب :** يجب أن يوضح البيان العملي للمتعم كيفية الأداء النموذجي ، ويجب أن يكون الإجراء سليماً من الناحية الفنية ، وأن يؤدي بمهارة تفوق تلك المستوقعة من المتعلم . كما يجب على المعلم أن يتأكد من أن الأجهزة تعمل بشكل سليم ؛ حيث لا يوجد شيء يكون عرضة للفشل الكامل مثل البيان العملي الذي يتعرض للتوقف بسبب عطل الأجهزة . ويجب تنظيم قاعة البيان العملي بحيث يمكن لجميع المتعلمين مشاهدة كل مراحل البيان العملي بوضوح ، الأمر الذي يتطلب ترتيبات خاصة للقاعة ، وحيث إن الأجهزة يتم نقلها من موقع التشغيل ، فليس نقلها يجب أن يتوازن مع عائد هذا البيان ، وأحياناً يتم شراء نماذج أو صنعها ؛ الأمر الذي يترتب عليه استثمار أكثر تكلفة من حيث الوقت والمال والموارد الأخرى .

5 - تمثيل الأكرال : Role-playing

طريقة تمثيل الأكرال هي طريقة تتضمن التمثيل التلقائي لموقف بواسطة فردين أو أكثر بتوجيه من المعلم ، ويدور الحوار من واقع الموقف الذي رآه التلاميذ الذين يقومون بالتمثيل ، ويقوم كل شخص من الممثلين بأداء الدور طبقاً لما يشعر به ، أما التلاميذ الذين لا يقومون بالتمثيل فإنهم يقومون بدور الملاحظين والناقدين ، وبعد التمثيلة فإن المجموعة تقوم بالمناقشة . (18:332) .

فيلي سبيل المثال يمكن تمثيل شخصية " توماس أيسون " ومساعدته ، "الكسندر جرا هام بل ومساعدته" وإعادة تمثيل اختراع التيار الكهربائي والتلفون ويمكن أن يكونوا " أليزاغورت " أو "إليجس " عندما اكتشفوا المفاهيم الفيزيائية ، كما يمكن أن يكونوا " مدلم كوري أو ميشيل فرادي " في فصل علوم .

ويمكن للمعلم تعزيز هذا الخيال لدى التلاميذ بتوجيههم إلى أسماهم المقصصة ، وكذلك باستخدام لافتة عليها اسم المالم ليلبسها التلاميذ . في العلوم يمكن تمثيل الاكتشافات الهامة وكذلك التجارب ، وكذلك في الأدب يمكن إخراج مشاهد من مسرحيات وقصص كثيرة وأحداث في حياة مؤلفين ، واشتركة التلاميذ في المسرحية وتمثيل الأكرال تزيد من التلمس الفعالي والحركة .

فهنا يستدان التلاميذ بخيال خصمب من خلاله يتم إعادة خلق الحقائق والمفاهيم وتعزيز الفكرة طويلة المدى كما يخلقان أيضا مساحة آمنة يمكن أن يكتشف التلاميذ المفاهيم والمشاعر والقيم

وكما أن الإنسان لا يمكن أن يمتص الطعام لأحد ويضمه له ؛ فالتعلم أيضا نشاط فردي لا يمكن لأحد أن يتعلم من شخص آخر فالتعلم يعتمد على المتعلم وهذا ما تكلمه الطرق السابقة .

وبالرغم من أن تمثيل الأكرال يستخدم في علاج العرضي النفسي إلا أن التركيز في التدريس يكون لإكساب التلاميذ مهارات سلوكية جديدة للتعامل مع الحياة ولا يحاول المعلم التوصل لسي أعماق الطلبة أنفسهم ، بل يساعدهم أن يفهموا السلوك الإنساني بشكل أصق ، وتمثيل الأكرال مفيد لأنه يزيد لصل الطلبة بالموهين بينهم ، ولا يجب على المعلم استخدام هذه الطريقة لحل المشاكل الشخصية ، بل يجب على المعلم أن يجعلها علمة .

6 - العمل الجماعي Group Work

المجموعات المتكونة من أربعة إلى ستة تلاميذ تعمل بطريقة أفضل ، أما في المجموعات الأكبر فإنة من السهل على التلاميذ أن يفتخروا ، أما في المجموعات المتكونة من لامينين أو ثلاثة فإن لحاصل التفاعل يكون أفضل .

وفي العمل الجماعي يقوم كل طالب بدور مختلف ، وتحتاج المجموعات إلى رئيس جلسة ومسجل لها كما يقوم التلاميذ باليقون بتقديم ملخصات شفوية عما حدث مسبقاً ، ولابد أن يأتى رئيس الجماعة أن كل تلميذ شارك في سياق البحث وذلك عن طريق المائدة المستديرة .

ففي أثناء تنفيذ التجارب العملية في حصص العلوم ، يمكن تنفيذ طريقة العمل الجماعي ، خلاصة أن هناك بعض التلاميذ يسحبون من تنفيذ التجارب ويوكلونها إلى زملائهم . كما يمكن تنفيذ العمل الجماعي في حصص الجغرافيا وبخاصة عند عمل الخرائط وتكريب التلاميذ على مهاراتها ، كما يشجع العمل الجماعي في حصص التربية الفنية وعمل النماذج واللوحات الفنية ، وللعمل الجماعي أهمية كبرى في دروس الحساب ؛ وبخاصة عندما يتولى أحد التلاميذ المفكرين مساعدة أقرانه على حل المسائل والتكريرات ، ويكون جدوى تلك الطريقة أكثر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

وحدث بالذکر أن مشاركة التلاميذ وتطور مهارات الأقران تعتبر العناصر الضابطة في التفاعل داخل الجماعة ، وعند تدريس المحتوى والعمل داخل الجماعة يجب أن يتم التنفيذ بالمرونة ، فبعض التلاميذ قد يتعلمون المحتوى بطريقة أفضل عندما يكونون في دور أقراني ، والبعض يتعلم أفضل من خلال تنظيم الملاحظات والبعض الآخر يستفيد خلال المائدة المستديرة . كما يمكن أيضاً للتلاميذ تقديم المعلومة بشكل تمثيلي ؛ وآخرون يرسمون صوراً أو خرائط عقلية ؛ والبعض الآخر يظنون في عمل الملخصات الشفوية

وإذا تم أخذ العمل الجماعي منحنى آخر فيكون على صورة مقابلات جماعية Group Interview تتم ما بين التلاميذ ولأحد الخبراء ؛ حول موضوع يرتبط بالمحتوى الدراسي أو حول مشكلة يواجهونها ، أو الاستفسار عن قضية مطروحة محلياً أو عالمياً . حيث تطرح عليه مجموعة من الأسئلة لاستطلاع الجوانب المختلفة للموضوع ، ويتم إظهار الشخصيات التي سيتم مقابلتها مقدماً بأنواع الأسئلة التي سيتم طرحها . ثم تكف المجموعة بعد اللقاء في تسجيل وتبويب المعلومات التي تضمنها اللقاء والتي تمرير عن وجهة نظر الخبير إزاء القضية المطروحة ، وقد تطرح المجموعة على بقية زملائهم نتائج هذا اللقاء ، كما يمكن أن يمتد لبقية زملائهم عبر طابور الصباح محفراً بذلك بقية زملائهم أن يحضروا حذوهم .

ومن مزايا هذه الطريقة أنها تنويع للتلاميذ طرح ما لديهم من أسئلة تضمن أن المسألة التي سيتم تعظيمها تتناسب مع احتياجاتهم ، كما أن المقابلة تتم بالمرونة حيث يمكن أن يطلب من الشخص الذي سيتم مقابلة أن يتوسع في الموضوع ، أو أن يوضح بعض النقاط ، أو أن يعطي بعض الأمثلة .

Non Verbal Methods

ثانيا : الطرائق غير اللفظية

ويسرق " النوس مكسلي " Aldous Huxley بين عالم الألفاظ وعالم الوعي غير اللفظي لسوقول : إننا بشر من خلال استخدامنا للغة ولكن يجب علينا أن نحسي أنفسنا من سيطرة الكلمات والتقاليد الاجتماعية لكي نعلم أن : " المعرفة تكتسب عندما تتجمع في إدخال ذخيرة جديدة مبنية على خبرتنا القديمة في نظام مفاهيمنا ، في حين يأتي الفهم عندما نحرر أنفسنا من القديم وبالتالي نصبح على اتصال مباشر بالجديد .

Dreams as Method

(1) الأحلام كطريقة

يقول " فرويد " : " الأحلام هي الطريقة المثلى إلى اللاشعور " وتحتوى الأحلام على الحركة الشخصية ، والجنسية ، والمعنوية ، وهي جميعها عناصر كاملة لقصة جيدة يمكن أن تحكي ويمكن الطلبة إنتاج مسرحيات هزلية من أحلامهم بعد ترجمة لغوية لها ، وإجراء مجموعة من التمثيلات.

ومثال ذلك ما حدث في An Atlanta High School أدى أحد معلمي اللغة الإنجليزية فقد كان لديه مجموعات من الطلبة يقسمون إلى مجموعات عمل ، حيث يشاركون في مناقشة ما أذني يتناولونه في أحلامهم اليومية ، إليهم يضعون كل أحلامهم التي يتناولونها في مسرحية هزلية ، ممثلين حلم أو مركبين أحلام عديدة ، ثم يكتبون نصا لإنتاج تلفزيوني ثم يحررون النص ويصورونه ، ويحسب ككتاب " Creative Dreaming " Patricia Garfield مبدأ لتخطيط الدروس بطريقة عمل الأحلام Dream Work .

Sensory Stimulation

(2) الإثارة الحسية

يمكن لطريقة المثير الحسي أن تكون إدعاءا نفسيا ، فقد يستثير المعلم تلاميذه بسؤال مفاده : كيف يمكن أن تستيقظ بواسطة المعلم ؟ ويقدم المعلم لذل بقوله " عندما أعطي مثالا ، دع نفسك فقط لتكتشف ما يتداعى إليك ، وإذا لم يحدث أي شيء دع الكلمة تمر ، ومنها يحلى المعلم سلسلة من الكلمات كمشير لأمثلا :-

- 1- سقوط المطر في ليلة صيف .
- 2- بداية إشراق الشمس .
- 3- المشي على الجلود المتساقط .
- 4- غرولة طازجة ومكنا .

ثم يكتسب التلاميذ تقريبا حول أحاسيسهم وأفكارهم المتداعية ، وفي هذه العملية تساعد التلميذ في تمييز حسي عال .

Humorous Method

(3) الفكاهة كطريقة

في تدريس أي مادة يمكن إدخال الفكاهة لتزيد الألفة بين المعلم والطالبة ، فأكثر المواد مسلّا يمكن من خلال الفكاهة أن تكون شيقة وممتعة ، فبالرغم من أن تدريس علامات الترفيم ليس موضوعاً مفضلاً للكثير من الناس لكن أنظر للمثمة التي قدمها " Lewis Thomas " في " The Medusa and The Snail " عندما طرح بشكل طريف ويمكننا إدخال الفكاهة كذلك على أية مادة جافة .

Games and Puzzles as Method

(4) طريقة الألعاب والأفكار

يمكن أن تستخدم الألعاب والأفكار لكي تفتح للتلاميذ إمكانات جديدة للتفكير والخبرة ، بعض الألعاب مثل التصاقية ، وبعض الأفكار مثل الكلمات المتقاطعة يمكن أن تستخدم لبناء مهارات اللغة وكذا الأفكار اللغوية الرياضية يمكن أن تكشف للتلاميذ أساليب جديدة لتكوين المفاهيم .

مثال : مسألة تصميم الفراغ

يقوم المعلم برسم ثلاثة أشكال على السبورة (مربع - دائرة - مربع) ثم يطلب من التلاميذ أن يفرضوا أن هذه الأشكال فارغة ؛ وأن يتخيلوا أن هذه الأشكال مفتوحة في لوح خشبي ، المطلوب من التلاميذ البحث عن شكل ما يعبّر خلال هذه الأشكال وينطبق تماماً عند دخوله وعلى التلاميذ استخدام بعض الأشكال وإدخالها خلال الأشكال المفرغة وهكذا .

(5) قصص - التخيل

يلعب التخيل دوراً هاماً في كثير من التكوينات السابقة فهو يعتبر أحد الأشكال (الأساليب) Modes الأولية لمعالجة المعلومات ، يمكن أن تستخدم هذه العملية لدفع للتلميذ للمشاركة في أي نظام بما فيها العلوم ، فيمكن للتلميذ أن يتعلم كيف "يتصور" الجزئي ، النظام الدائري لمضلات جسم الإنسان ، ولدى هذا الاستخدام البسيط للتخيل لتدريس مفهوم التصنيف " Taxonomy " فتخيل نفسك سائراً في الظلام داخل حديقة جميلة ملونة بالنباتات الملونة والزهور والأشجار ، وأنت سائر يمكنك أن تسمع صوت الأمواج من شاطئ قريب فتبدأ في ملاحظة التشابه بين الأشجار والنباتات المتنوعة للأزهار ، وفكر في كل الأزهار والنباتات التي لها نفس هذه الأجزاء ، أسمع لنفسك أن تبدأ لسي تصنيف هذه النباتات ؛ وأن تلاحظ التشابه والاختلاف ، وأنت مستمر في السير داخل الحديقة ، أفتح عينيك تدريجياً وعد إلى الغرفة . العملية السابقة هي مقدمة طبيعية لدرس علوم في التصنيف.

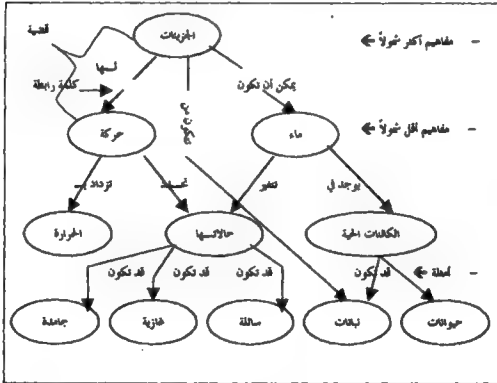
Mind Maps

6 - الخرائط العقلية

هي طريقة بسيطة بين الطرق العقلية والطرق غير العقلية ، ويعتبر هذا التفكير أيضاً فعال بدرجة كبيرة في مساعدة التلاميذ لتسويق أي نظام ، ويقوم المعلم بتقديم مثال مثل تقديم الفيديو ،

حفلات موسيقية ، قصيدة ، قراءة صامتة ، ويطلب التلميذ أن يرسم دائرة في منتصف الصفحة وأن يضع كلمة أو عبارة قصيرة بدخل الدائرة ، والتي تقدم لإجمالي الخيرة ثم يرسم خطوطاً خارج الدائرة ويقوم بكتابة الكلمات المترابطة والحارات على الخطوط ، وتقع المفاهيم التحتية على الخطوط الفرعية والمستقرة من الخطوط الأصلية . وتقدم الأفكار المترابطة بالمفهوم الرئيسي من خلال خطوط جديدة ترسم من المركز .

ومن خلال الخسائر العقلية يمكن للتلميذ أن يتخطى بين الخيال والمفهوم ، وتزايد البصريات عندما يترجم للتلاميذ كلماتهم إلى صور ، أو أن يحمل المعلم تلاميذه يبدون خيالهم بأن يرسموا صوراً ، أو رموزاً لكل فرع من الخريطة العقلية ، وينتقل التفاعل تجاه اللغوية ببساطة عندما يترجم التلميذ الخريطة العقلية ، إما للتلميذ بمفرده أو لمجموعة ، أو لكل الفصل ويعرض شكل رقم 10 - 4) نموذجاً لخريطة عقلية حول ولحد من المفاهيم الكيميائية وهو مفهوم الجزيء .



شكل رقم (10 - 4) نموذج خريطة عقلية حول " مفهوم الجزيء "

Integrative Methods

ثالثاً : الطرق التكاملية

هناك مجموعة من طرائق التدريس تقدم دمجاً بين الطرق اللغوية وغير اللغوية ، كما تربط بين الأنظمة المتنوعة ، وكذلك تشجع التلميذ على اكتشاف العلاقات بين المعرفة والتطبيق ، وجوهر الحقيقة ، ومن خلال هذا الدور تشجع للتلميذ ليكون عالماً ، فيلسوفاً ، وفناناً ومن أعظم فوئاد

هذه الطرق : أنها تعزز المرح الطفولي ، كما تريد من الإحساس بالمشاركة في التفكير بطريقة " ماذا لو ؟ What if . ومن بين هذه الطرق التي يطلق عليها مسمى الطرق التكاملية ما يلي :

(1) - الخيال العلمي كطريقة تكاملية Scientific as Integrative of Learning

لقد أوصت " كارل ساغن " Carl Sagen في كتابها " استخدام الخيال العلمي كطريقة لتشجيع التفكير الإبداعي في العلوم والرياضيات " أن أحد القوائد العظيمة للخيال العلمي أنه يستطيع أن يوصل أجزاء وقطع إثارات وجملًا لمعرفة قد تكون غير معروفة أو غير ملموسة لدى القارئ .

ويمكن أن يستخدم الخيال العلمي مع الآراء المثيرة في كثير من الحقول لتطوير مخططات محتملة للمستقبل ، ليس فقط في العلوم بل أيضا في الدراسات الثقافية ، الموسيقي ، الأدب ، الفن ، يمكن إعادة صياغتها عن طريق اعتبار تصور مظاهرها المختلفة في مستقبلات مختلفة . وهذا الأمر يعتبر منسجما بالنسبة للنظمية المعيارية مثل الأخلاق فضلا : على الفرد أن يتعلم عمل خوارات قيمة جديدة في بيانات جديدة ، ولكن كيف ذلك ؟

على سبيل المثال : ما المتضمنات الأخلاقية (الدلائل) لزراعة الأعضاء ؟ أو بلوكة الأمشاج ؟ وعلى هذا يمكن القياس فالأسئلة القانونية والأخلاقية يمكن أن تطرح لأشياء لم يكن لها تساريف (كحالات لم تعرف من قبل ، فمن خلال الخيال العلمي يهيئ للتلميذ للاكتشاف ؛ ليس فقط ما هو محتمل ؟ بل ما هو مرغوب ومسموح به) .

(2) - الموسيقي كطريقة تكاملية Music as Integrative of Learning

لكي نستخدم القوة الدرامية (المبرجة) للموسيقي لوضع جو نفسي معين Taste a Mode أو لتأكيد فكرة أو موضوع ؛ وحتى نأثير هذه القوة ، فإنه يكفي أن نتذكر بعض الأسلام أو المسلمات المفضلة لدينا . والموسيقي يمكن أن تستخدم في التكريس وفي الواقع ، فإن هناك أربع طرق يمكن أن تستخدم الموسيقي خلالها في التدريس .

1- لتثبيت استجابة مرغوبة ؛ يتم للتثبيت عن طريق الحافز الذي يستدعي الاستجابة للنموذجية المرغوبة من الشخص .

2- لتشجيع الاسترخاء To Promote Relaxation .

3- لتكوين جو نفسي معين To Establish a Mode يحتلج المعلم أحيانا لتدريس درس قد يحتوي على قصة في مناخ معين مكسوكي مثلا . فيمكن أن يضع موسيقي يستمع إليها التلاميذ عندما يدخلون الفصل .

4- التحفيز وتشجيع الخيال .

(3) - المراس والتفكير الافتراضي Puppets and a sift thinking

طبق أحد التربويين هذه الطريقة على أحد فصول الدراسات العليا بالجامعة رغم أنه عادة ما ترتبط المراس بالمرحلة الأولية للتعليم إلا أن التلاميذ من كل الأعمار حتى المراقين منهم يستجيبون لها استجابات إيجابية .

فقد استخدم عروستين ، إحداهما عبارة عن بغاء ذات ألوان جذابة ويدعى " تشارلي " Charlie ، والآخر عبارة عن شخص ضئيل ذي جسم أسود ؛ وليدي وأرجل حمراء ؛ وطويل وله وجهه هزين ويدعى " دورك " Dork ، وبعد أن بدأت المحاضرة قدم المعلم " تشارلي " للفصل ؛ ولجأ معه حديثاً صديقاً أمام الفصل ، ثم أخذ " تشارلي " يهمن بإجابات الأسئلة في أذن المعلم لكي تنقل بعد ذلك للطلاب، ثم بدأ " تشارلي " يوجه أسئلة للطلاب عن الملوح الذي تم دراسته في الفصول السابقة وفي منتصف العام قام المعلم بتقديم " دورك " وعند هذه النقطة أصبح الطلاب مستعدين للعب والمشاركة مع " دورك " وتحدثوا معه في بعض المفاهيم التي درسوها من قبل ؛ وأي شيء يخبرهم به ، وكان من المذهل حقاً أن الطلاب قد تكلموا مع " دورك " بصراحة أكثر من المعلم

(4) - الحب كطريقة تكاملية Love as Integrative of Learning

تحدث Brazakay عن الفرض الأساسي من التعلم الأمثل قللاً " لمساعد المتعلمين على تحقيق الحرية المثالي " ، كما نتحدث عن أهمية الحب والحرية ولقد وصف Woodgear العلاقات بين السلطة والحب والتعلم في الفصل الذي يقرحه المعلم . ودخل الفصل يشعر بالتلميذ بأنه في أمان لأن المعلم يتصرف وكأنه السلطة التي تجعل التلميذ يشعر بأنه سوف يتعلم بنجاح لأنه في أيدي معلم يحبه .

تطبيق على تصنيف " جيمس كوين " لطرق التدريس

أهم ما يميز هذا التقسيم :-

- 1- شموله : فهو يشمل طرقاً شائعة وطرقاً حديثة .
- 2- التقسيم يبنى على أكثر من أساس فالأساس الأول (التقليدية [الشائعة] ، والحديثة) والأساس الثاني (النظية، وغير النظية) .
- 3- وضعه لطرق يبنية (بين النظية وغير النظية) وهو ما أطلق عليها المدخل للتكاملية Integrative Approaches وهي تحتوي على النظية وغير النظية معا (كالموسيقى كطريقة تكاملية) .
- 4- أنه مبني على أساس التركيز والاهتمام بالتصنيفين للتربويين للمخ (الجانب الأيمن والجانب الأيسر) .

4 - المعلم وتصوراتة حول طرق التدريس .

إن طريقة للتدريس مثل الثقافة ، لا توجد خارج الأفراد الذين يدعونها أو يمارسونها ، ولا جدوى كبيرة ترجى من البحث في الطريقة ؛ بتجربتها وفصلها عن شخصية المعلم ، وأن ثمة تفاعل يجري بين أفكار (المعاد) الطريقة وبين المعلم ، فالمعلم وهو يقوم بولجائه التدريسية ؛ سواء أدى إعدادها ، أو لدى تنفيذها يوجهه عدد من التصورات والاقتاعات النفسية - للثربوية التي يحتد بصديها وصلاحتها . والتي على ضوئها يمكن أن نصف المعلمين إلى نمطين رئيسين : (6 : 134)

النمط الأول : الذي يؤمن بالمعرفة : بكميتها ، بتركبها ، بحفظها ، ويعرضها حين الطلب . ويطلق على هذا : النمط التقليدي .

النمط الثاني : الذي يؤمن بالقيم : بمعقده ، بأبعاده ، بشموله ، وبملاقاته ، ويطلق على هذا : النمط العقلي .

ويُعرض جدول (10 - 2) السلوكيات التي يديها كل نمط من النماطين السابقين امتاماته التدريسية .

جدول (10 - 2) السلوكيات التدريسية للنمط العقلي والنمط التقليدي من المعلمين

النمط التقليدي	النمط العقلي
1- يؤكد على حفظ المعلومات بدون ترتيب وتنظيم .	1- يؤكد على تعلم العمليات العقلية الأساسية ، كالاستقراء والاستنتاج ؟
2- يؤكد على حفظ التعاريف والملاحظات	2- يؤكد على فهم المفاهيم والعلاقات .
3- يهمل أن يفهم الطلاب ويتضابق من ، ومن لم يفهم لنفسه أيضاً .	3- يهمل أن يفهم الطلاب ويتضابق من عدم تحقيق هذا الهدف بشكل كاف .
4- لا يصرح جيداً أصول تفهيم للدرس ، ويعتقد أن فهمه للدرس يعني فهم الطلاب له .	4- يصرح أصول تفهيم للتدريس ، وينظر إلى الدرس من زاوية للطلاب .
5- يتضابق من الذين يقولون بأنهم لم يفهموا .	5- يرحب بمن يقول له أنه لم يفهم ويحاول أن يفهمه ويساعده .
6- يسخر من هذه الوسائل المعينة ويعتبرها خاصة بالأطفال .	6- يستعمل وسائل تساعد على الفهم كاللوح مثلاً ، ويضيف جو من المرح .
7- فسي كثير من الأحيان يقرأ فصولاً من	7- يحاول الاستعانة بمبادئ تعليمية مثل

لنمط التفكير	لنمط العقلي
كتاب ، أو ينسخها ويحفظها للطلاب .	مبادئ مينسر .
8- لا يجب الاحتكاك بالطلاب غير متمسكاً لمؤشرات الفهم أو عدمه .	8- يجبك بالطلاب متمسكاً مؤشرات الفهم وعدم الفهم .
9- يقدم أسئلة امتحاناته حفظية ، وغالباً ما يشدد على الألفاظ وليس المعاني.	9- يقدم أسئلة امتحانية عقلانية تتطلب استخداماً للمعارف في مواقف مناسبة .
10- لا يستطيع أن يلازم بين المدة الزمنية المخصصة والمادة ، ويشكو دائماً من قلة الوقت .	10- يلازم بين المدة الزمنية المخصصة لبرنامج التدريس ويستطيع التعرف على الأفكار الهامة والاختزال .
11- لا يستطيع أن يلازم بين المادة ومستوى الطلاب المعرفي والمعرفي والعقلي ، ويؤمن بالقول : لماذا لا تفهمون ما يقال .	11- يلازم بين المادة ومستوى الطلاب المعرفي والعقلي ، ويؤمن بأن الأمتياز يجب أن يقول ما يفهم .
12- غير محبوب من طرف الطلاب ، على العموم .	12- محبوب من طرف الطلاب ، على العموم .

5 - معايير اختيار طرق التدريس

لوضعنا من قبل أنه يوجد عدة طرق للتدريس ، فكيف يختار للقيام على التدريس (المعلم) الطرق المناسبة منها في دروسه ؟

يجب أن نعلم أن عملية الاختيار هذه تتم في ضوء مجموعة من المعايير بعضها خاص بالدرس المقترح تدريسه ، وبعضها خاص بالطلاب ، وبعضها خاص بالمعلم نفسه ، وبعضها خاص بتوفير ظروف معينة في بيئة قاعة الدرس .

وفيما يلي أبرز هذه المعايير :-

- 1 - أن تناسب الطريقة الهدف من وراء التدريس (ما يقصد إلى تدريسه) ، سواء كان تدريس حقيقة (التدريس الموجه نحو المعرفة) ، أم تدريس الطالب أن يكون كذا وكذا (وهو التدريس الموجه نحو القيمة) . فإذا أراد المعلم أن يدرس للطلاب مهارة قياس ضغط الدم فلا بد أن تتضمن الطريقة فرصاً يتدرب فيها الطلاب على المهارة .

- 2 - أن تناسب الطريقة المادة الدراسية التي ستدرس . فلكي ندرس للطلاب كيفية قياس السكر في البول - مثلا - فمن غير المناسب استخدام طريقة المحاضرة لتدريس هذا الموضوع ، فالعروض أو التدريبات العملية أكثر ملاءمة لهذا الموضوع .
- 3 - أن تناسب الطريقة عدد الطلاب الذين يدرس لهم ، فمثلا يبدو من غير المناسب أن تستخدم طريقة المناقشة في اجتماع يضم 200 طالب .
- 4 - أن تراعي ما بين المتعلمين من فروق فردية ، ولذا يجب التنوع في طرائق التدريس .
- 5 - أن تناسب الطريقة علاقة الطالب بالمادة الدراسية (تجاهاته نحو المادة) ، وعلى سبيل المثال ، يحسن المدرس صلما بالنسبة لطلاب مبتكرين في دراسة علم القبولوجي أن يختار لهم طريقة تساعد على أن يأثروا المصطلحات والمهارات الأساسية لهذا العلم .
- 6 - أن يختار المعلم الطريقة التي تناسب قدراته ومعارفه بالمادة الدراسية وإهتماماته ومدى ممارسته للطرق الدراسية من قبل ، ويعني ذلك أن المدرس ينبغي أن يبلى لاختياره للطريقة على ما لديه من نقاط القوة ، وهذا لا يعني أنه لا ينبغي أن يحاول طرقا جديدة ، وإنما معناه أنه ينبغي أن يختار تلك الطرق التي يجدها ملائمة لقدراته وميوله .
- 7 - أن تناسب علاقة المدرس بالطالب فالو أن المدرس - مثلا - لم يجد ثقة متبادلة بينه وبين طلابه فإن الطريقة التي تختار ينبغي أن تؤدي إلى بناء هذه الثقة .
- 8 - أن تناسب الطريقة الإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة في المدرسة . فبعض الطرق كالطرق العملية قد تحتاج إلى أدوات وأجهزة معقدة ، باعطة التكاليف وإلى أمناء معامل متربين تدريبا عاليا على استخدامها .

6- - تطبيقات عملية على تحديد طرق التدريس

تدريب (1) :

قارن بين طرق التدريس الشائعة وغير التقليدية والتكاملية على ضوء الأبعاد الموضحة بالجدول في بيان إمكانية ممارسة التدريس بواسطة هذه الطرق في مادة تخصصك .

البيد الطريقة	الاستراتيجية	الوسائل	الأساليب	الأساليب	الأساليب	الأساليب	الأساليب	الأساليب
نور المعلم								
نور التلميذ								
عويها								
مزايها								
مخرجات التعلم المتوقعة								
إمكانية استخدامها في التخصص								

تدريب (2)

من خلال قراءته لموضوع طرائق التدريس .وضح خصائص الطريقة الفعالة والفرق بينها وبين الاستراتيجية ، ول نموذج التدريس .

تدريب (3) :

يعتبر تصنيف " جيمس كوين " كشمال للتصنيفات التي تعرضت لطرائق التدريس . فما هو الأساس الذي بني عليه هذا التقسيم ؟

تدريب (4) :

اختر موضوعاً من مادة تخصصك واختر طريقة التدريس التي ترى أنها مناسبة لذلك الموضوع علل لما تقول .

مراجع الفصل العاشر

أولاً : المراجع العربية :

- 1- ابن منظور "لسان العرب" - الجزء الرابع - باب الطاء مع الراء والقاف ، القاهرة ، دار المعارف .
- 2- أحمد حسين اللقاني ، فارعة حسن محمد ، برنس أحمد (1990) تدريس المواد الاجتماعية ، الجزء الأول ، الطبعة الرابعة ، القاهرة ، عالم الكتب .
- 3- توفيق مرعي وآخرون . (1990) . التربية العملية (المرحلة الثانية) . ط2 سلطنة عمان .
: دائرة إعداد وتوجيه المعلمين . وزارة التربية والتعليم والشباب .
- 4- جابر عبد الحميد جابر (1979) ، التعليم وتكنولوجيا التعليم - كلية التربية ، جامعة قطر .
- 5- جابر عبد الحميد جابر (1983) ، التعليم وتكنولوجيا التعليم - القاهرة ، دار للنهضة العربية
- 6- خير الله عصار (1993) . مدخل إلى قضايا التعليم في العلوم الاجتماعية . دمشق : مطبع طلاس .
- 7- صالح عبد العزيز ، عبد العزيز عبد الجيد (1981) التربية وطرق التدريس - الجزء الأول - للطبعة الخامسة عشرة ، القاهرة : دار المعارف .
- 8- عايش زيتون (1993) أساليب تدريس العلوم . الأردن ، عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع .
- 9- عبد الرحمن حسن الإبراهيم ، طاهر عبد الرزاق (1982) . استراتيجيات تخطيط النماذج وتطويرها في البلاد العربية ، القاهرة ، دار النهضة العربية .
- 10- عبد الله محمد إبراهيم (1984) . نظريات المنهج كمدخل لتقويم بناء منهج التربية القومية الاجتماعية بالتعليم الثانوي ، رسالة دكتوراه غير منشورة - كلية التربية ، جامعة الإسكندرية .
- 11- على عبد العظيم سلام (1994) . خصائص اللغة العربية وطرق تدريسها ، كلية التربية بدمهور ، جامعة الإسكندرية .
- 12- محمد صلاح الدين مجاور ، انجي النوب (1988) المنهج المدرسي ، الكويت ، دار القلم .

- 13- محمد عبد القادر أحمد (1992) ، طرق التدريس العامة ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية
- 14- محمود السيد (1994) أساليب تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي ، مجلة إدارة التربية ، الشرقية ، هيئة اليونسكو .
- 15- محمود طنطاوي (1982) استراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية ، الكويت، مكتبة الفلاح .
- 16- معدوح محمد سليمان (1988) أثر أدراك الطالب المعلم للحدود الفاصلة بين طرائق التدريس وأساليب واستراتيجيات التدريس في تنمية فاعليته ، الرياض ، رسالة الخليج العربي ، العدد الرابع والعشرون ص-130.
- 17- مدى المناشف (1993) استراتيجيات التعليم والتعلم في الطفولة المبكرة ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- 18- وليسم و . سري (1990) تصميم نظم التدريس والتطوير . ترجمة سعد أحمد الجبالي . الرياض : معهد الإدارة العامة .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- 19- Connell , W.F (1992) .History of Teaching Methods . In M. G . Dunkin , The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. New York : Pergaman Press . pp. 201 – 215 .
- 20- Grambs, J.D& Carr , J .C. (1990) . Modern Methods in Secondary Education . (4th. ed.), New York . Holt , Rinehart and Winston.
- 21- Kim, E.C & Kellough , R.D. (1991) . Resource Guide for Secondary School Teaching , New York . Macmillan. Publishing Company .
- 22- Quina, J. (1989) . Effective Secordary Teaching , New York . Harper and Row , Publishers.

● الفصل الحادى عشر ●

اختيار الوسائل التعليمية

- مفهوم الوسائل التعليمية
- أهمية الوسائل التعليمية فى عملية التدريس
- تصنيف الوسائل التعليمية
- تصنيف «أدجار ديل» - تصنيف «أولينج»
- تصنيف «أوسلن» - تصنيف «دونكان»
- تصنيف «بريتس» - تصنيف «حمدان»
- تصنيف خليل عزيز وخباز البيرمانى .
- المواد التعليمية وإمكانية استخدامها فى التدريس .
- كيفية اختيار وسيلة تعليمية معينة لموقف تعليمى محدد .
- معايير اختيار الوسيلة التعليمية فى عملية التدريس .
- قواعد الاستخدام الوظيفى للوسائل التدريس .
- معوقات استخدام الوسائل التعليمية .
- تطبيقات عملية على كيفية اختيار واستخدام الوسائل التعليمية .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل الحادي عشر (اختيار الوسائل التعليمية)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متكاملاً من : -

- 1- تحديد مفهوم الوسائل التعليمية وعلاقته باستراتيجية التدريس .
- 2- التعرف على دور الوسائل التعليمية في عملية التدريس .
- 3- التعرف على التصنيفات المختلفة للوسائل التعليمية والأسس التي انطلقت منها .
- 4- التعرف على المواد التعليمية وكيفية توظيفها في عملية التدريس .
- 5- كيفية اختيار الوسيلة التعليمية في إطار استراتيجية تدريس محددة .
- 6- التعرف على قواعد الاستخدام الوظيفي للوسائل التعليمية .
- 7- تحديد المعوقات التي قد تحول دون استخدام الوسائل التعليمية واقتراح سبل التغلب عليها .

الفصل الحادي عشر

اختيار الوسائل التعليمية

مقدمة :

كثيراً ما يتبادر إلى الذهن ، عند التحدث عن الوسائل التعليمية ، أن مفهوم هذا الاصطلاح لا يعتمدى حدود استعمال الوسائل الإيضاحية البسيطة التي تستعمل في عملية التعليم . كالمادج البسيطة والمصورات والمجسمات المختلفة والمينات والرسوم والخرائط ولبتكرات بدائية أخرى يستوحها المعلم من بيئته ، ولا تكلف الكثير من القابلية الإبداعية والجهد أو الكلفة المادية . هذا من ناحية ؛ ومن الناحية الأخرى أن الكثير من المدرسين يعتقدون أن جميع الوسائل التعليمية أنفة للذكر لا يستفاد من استعمالها إلا في المراحل الدراسية الأولى .

إن التصور القاصر لمدلول الوسائل التعليمية جعلها تسير في دائرة ضيقة ولم يحقق الفرض من استخدامها لأنه لا يضع الوسيلة التعليمية داخل منظومة تدريس تنظر لسلمة التدريس نظرة متكاملة منهجية تسير في خطوات متسلسلة يؤثر كل منها في الأخرى ؛ بحيث تصبح الوسيلة التعليمية جزءاً متكاملأ من استراتيجية التدريس التي يتبناها المدرس لتحقيق أهداف محددة يصوغها في صورة أنماط سلوكية يمارسها الطالب أو المتدرب ؛ ويمكن ملاحظتها وقياسها بطريقة موضوعية.

إن أهمية الوسائل التعليمية لا تكمن في الوسائل بحد ذاتها ولكن فيما تحققة هذه الوسائل من أهداف سلوكية محددة ضمن أسلوب متكامل يضعه المدرس أو المدرب لتحقيق أهداف التدريس النظري أو الحصة المختبرية . وبأخذ بنظر الاعتبار معايير اختيار الوسيلة أو لختيارها وطرق استخدامها ومواصفات المكان الذي تستخدم فيه ؛ وينتج البحوث العلمية حولها ، وغير ذلك من العوامل التي تؤثر في تحقيق أهداف التدريس النظري أو العملي . وهذا ما يحققة مفهوم الوسائل التعليمية الحديث أو تكنولوجيا التعليم .

- مفهوم الوسائل التعليمية

يزخر الأدب التربوي بمدد من التعريفات التي تطورت مع تطور استخدام الوسائل التعليمية ، ويمكننا استخلاص التعريف التالي لها : " مجموعة مواقف وأجهزة ولدوات ومواد يستخدمها المعلم ضمن إجراءات استراتيجيات التدريس لتصين عملية التعليم والتعلم " وقد تخرج المربين في تسمية الوسائل التعليمية فكان لها أسماء متعددة منها :

وسائل الإيضاح ، الوسائل السمعية ، الوسائل البصرية ، الوسائل
السمعية والبصرية ، الوسائل المعينة ، الوسائل التعليمية ، وأحدث
تسمية لها تكنولوجيا التعلم التي تعني علم تطبيق المعرفة في
الأغراض العلمية بطريقة منظمة .

وهي بمعناها الشامل تضم جميع المواقف والأدوات والأجهزة التي تُبنى ضمن إطار
منظومة تدريس معينة تتسمج مع بقية مكوناتها لتحقيق الأهداف للتدريس المرجوة .

معنى ذلك أن تكنولوجيا التعليم لا تعني مجرد استخدام الآلات والأجهزة الحديثة فحسب ،
بل تعني أشمل من ذلك حيث تمثل حلقة في منظومة التدريس التي تأخذ بعين الاعتبار جميع
الإمكانات البشرية والموارد التعليمية ومستوي الدارسين وحاجاتهم ، والأهداف التربوية بعين الاعتبار

من العرض السابق نستطيع أن نكبين العلاقة بين تكنولوجيا التعلم والوسائل التعليمية حيث
تشكل الوسائل التعليمية جزءاً من تكنولوجيا التعلم وهو الآلات والأجهزة .

إضافة إلى ذلك فإن الوسائل التعليمية كمفهوم هي مرحلة من مراحل تطور تكنولوجيا
التعليم .

– أهمية الوسائل التعليمية في عملية التدريس

1- تساعد الوسائل التعليمية على استثمار اهتمام التلميذ وإشباع حاجته للتعلم : حيث يأخذ
التلميذ من خلال استخدام للوسائل التعليمية المختلفة بعض الخبرات التي تثير اهتمامه وتحقق
للتعلم أهدافه .

وكما كانت الخبرات التعليمية التي يمر بها المتعلم أقرب إلى الواقعية أصبح لها معنى
ملموساً وثيق الصلة بالأهداف التي يسعى التلميذ إلى تحقيقها والرغبات التي يتوق إلى إشباعها
(45 : 44 : 3) .

2- تساعد الوسائل التعليمية على زيادة خبرة التلميذ مما يجعله أكثر استعداداً للتعلم : هذا
الاستعداد الذي إذا وصل إليه التلميذ يكون تعلمه في أفضل صورة. ومثال على ذلك:مشاهدة
أفلام سينمائي عن الحرب العالمية الثانية تهيئ للتلميذ لدراسة هذا الموضوع وتجعله أكثر
استعداداً للتعلم .

3- إن اشتراك جميع الحواس في عمليات التعلم يؤدي إلى ترسيخ وتعميق هذا التعلم والوسائل
التعليمية تساعد على اشتراك جميع حواس المتعلم في تحصيل الخبرة . وهي بذلك تساعد

على إيجاد علاقات راسخة وطيدة بين ما تعلمه التلميذ ، وما يترتب على ذلك من بقاء أثر التعلم.

4- تساعد الوسائل التعليمية على تحاشي الفروع في الفظية : والمقصود بالظنية استعمال المدرس لألفاظ ليست لها عند التلميذ نفس الدلالة التي لها عند المدرس، ولا يحاول توضيح هذه الألفاظ المجردة بوسائل مادية محسوسة تساعد على تكوين صور مرئية لها في ذهن التلميذ .

ولكن إذا تلوقت هذه الوسائل فإن اللفظ يكتب أحياناً من المعنى فتكرب به من الحقيقة ، الأمر الذي يساعد على زيادة التقارب والتعلق بين معاني الألفاظ في ذهن كل من المدرس والتلميذ (46 : 3) .

فالتلميذ بالمرحلة الثانوية الذي يدرس تكوين البروتين داخل الخلية ضمن مقرر الأحياء قد يصعب عليه تصور مراحل التكوين داخل الخلية لزيادة التجريد والتخيل ، ولكن قد يساعد فهم تعليمي حول تكوين البروتين في تقليل درجة التجريد ؛ ويقال من حدة الفظية في الحصة .

5- يؤدي تنوع المسائل التعليمية إلى تكوين مفاهيم سليمة وتحاشي الفروع في الفهم المطلوب Misconception مثال على ذلك : كلمة الساق في النباتات ، قد تعني للتلميذ إذا درسها بشكل مجرد كل جزء من النبات يعلو سطح الأرض ، ولذلك فقد يولي التلميذ مفهوماً خاطئاً إذا لم يبدأ المدرس بعرض نماذج متعددة وصوراً توضح أبعاد من السيقان في النباتات وتشير إلى السيقان المتحورة مثل درنات البطاطا مثلاً .

6- تساعد في زيادة مشاركة التلميذ الإيجابية في اكتساب الخبرة : والتي يصعب التعامل معها بصورة مباشرة فملاحظة التلميذ لفيلم عن البروتين قد يساعده في تعلم كيفية تكوينها ، كما أن رؤية تلميذ لممرحية تشخيص قد يسهم في تنمية الفهم اللغوي عنده ، ورؤية تلميذ لفيلم الإسكيمو يساعد على تقريب واقع حياتهم من تفوله لذلك العالم .

7- تساعد في تنوع أساليب التمييز التي تؤدي إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة وبخاصة مع استراتيجيات التعلم الفردي المبني على الفكر السلوكي.

8- تساعد على تنوع أساليب التعلم لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين سواء لاختلاف أساليبهم المعرفية أو قدراتهم المعرفية أو لاختلاف أنماط تعلمهم.

9- تؤدي إلى تركيب واستمرار الأفكار التي يكونها التلميذ مع تسويق فهمه . فعرض خريطة مفهوم عن الطاقة قد تساعد التلميذ على استمرار تعلم بقية المفاهيم المرتبطة به .

10- تؤدي إلى تعديل السلوك وتكوين اتجاهات مرغوبة . فالمستماع للتلميذ لمناظرة تلفزيونية حول أخطار الإدمان ، ومرض الإيدز ، قد تسهم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو تحاشي الموضوع في برائن تلك المواقف .

11- تساعد في الحصول على المعرفة في زمن قياسي ، وتنظيم تناولها حول موضوع بحثي يجريه التلميذ ، مع اختصار زمن العمليات الرياضية ودقتها . فاستخدام التلميذ للكمبيوتر يساعده في إنجاز المهام السابقة بدقة وكفاءة ؛ ومن ثم يسهم في تنمية مهارات البحث العلمي لديه .

مما سبق نكتين أن استخدام الوسائل التعليمية لا ينفصل عن استراتيجية التدريس بل يمكن أن تكون بمثابة حلقة من سلسلة خطوات التدريس التي تحويها الاستراتيجية ، فاستخدام الوسيلة لا يعتبر ديكوراً يضفي جمالاً لبيئة التعلم ، ولكنه تخطيط وتنفيد لمواقف التعلم والتكلم لتحقيق أهداف تدريسية محددة بدقة .

٢- تصنيف الوسائل التعليمية

هناك تصنيفات عدة للوسائل التعليمية صنفها من قبل علماء وخبراء ومربين تربويين . وقد استلزم كل منهم على معيار من المعايير اتخاذ أسماً لتصنيفه. وسنعرض بعضاً من هذه التصنيفات لأخذ فكرة مختصرة عن كل تصنيف منها :

• تصنيف "شار ديل"

صنف "ديل" الوسائل التعليمية فيما يسمي بمخروط الخبرة على أساس درجة صحتها ، فوضع في أسفل المخروط الوسائل التعليمية الحقيقية التي يمكنها تزويد التلاميذ بخبرات واقعية ومباشرة ، ثم تلاها بالعينات والنماذج الحقيقية المصنوعة المكبرة والمصغرة ، والسبب في ذلك هو تمثيل العينات والنماذج للواقع دون كثير من التشويه ثم أقربها منه ، وقدرتها على تزويد التلاميذ بخبرات شبه واقعية.

ثم تدرج في تصنيفه في التعليم من المحسوس إلى المجرد حتى وصل إلى الكلمة المقروضة في أعلى المخروط .

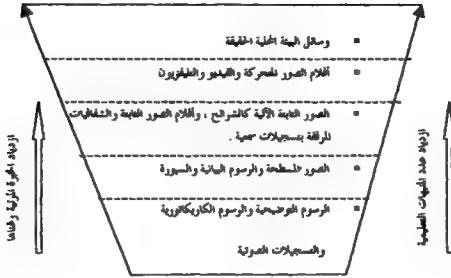


شكل رقم (11-1) هرم الخبرات : تصنيف " إدجار ديل " .

• تصنيف " إيلنج "

قسم " إيلنج " الوسائل التعليمية إلى خمس فئات ؛ مضمناً في ذلك على المبادئ التعليمية وكذلك التي يمكن أن تقدمها الوسيلة للمتعلم ، وحسب رايه أن كل الوسائل قادرة على إثارة المتعلم من الوسائل السمعية والرسوم ، يليها الصور المسطحة ثم الصور الثابتة الآتية فالمتحركة وأخيراً وسائل البيئة الواقعية : مثل الخبراء والمواقع البشرية والطبيعية التي تمكن أغني الوسائل وقوامها في التعلم والتدريس . (22 : 7)

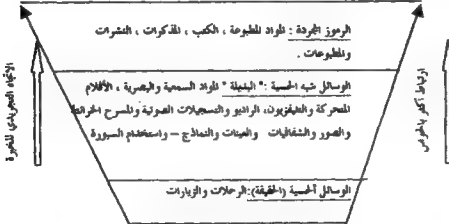
ويوضح الشكل رقم (11-2) تصنيف " إيلنج " الخماسي لوسائل وتكنولوجيا التعليم .



شكل رقم (11-2) تصنيف "إدوينج" الخاص بالوسائل وتكنولوجيا التعليم .

• تصنيف "لوسان"

- صنف "لوسان" أنواع الوسائل التعليمية على شكل هرم مكون من ثلاث طبقات :
- مساعدة الهرم تحوي الوسائل التي تزود القامد بخبرات حسية واقعية ومباشرة مثل : الزيارات الميدانية والرحلات التعليمية والمقالات ولجهزة التعليم .
 - وسط الهرم تحوي الوسائل الترمزية التي يستعملها المعلم عندما لا تتوفر لديه الوسائل الواقعية .
 - أعلى الهرم تحوي الوسائل الانشائية التي تتميز باستخدامها عادة للرموز المسموعة والمكتوبة من خلال المواد التعليمية المطبوعة والمملوطة من المعلم .



شكل رقم (11-3) تصنيف لوسان للوسائل والتقنيات التعليمية .

• تصنيف "دونكان"

اسم "دونكان" الوسائل التعليمية حسب عدة معايير منها :

- ☐ ارتفاع التكاليف وانخفاضها .
- ☐ صعوبة أو سهولة توفرها .
- ☐ عمومية أو خصوصية استعمالها .
- ☐ سهولة استعمالها في التعلم .
- ☐ عدد المتعلمين المستفيدين منها .

ويشير السهم على الجانب الأيمن من التصنيف إلى أن الوسائل التعليمية تزداد تكلفة وصعوبة في التوفير والعمومية وكبر حجم المتعلمين المستفيدين منها كلما توجهنا إلى الأسفل ، والعكس صحيح كما يشير السهم على الجانب الأيسر .

تخفيض التكاليف - سهولة التوفير - الخصوصية - سهولة الاستعمال	المذكرات المكتوبة ، الشرائح ، الصور المطبوعة
	المعروضات الحائطية والميزات والنماذج والصور
	المواد التعليمية والمطبوعة مثل : الكتب المقررة على اختلاف أنواعها .
	التسجيلات الصوتية والممثل اللغوية
	الشرائح وقلام الصور الثابتة والشفافيات فوق الرأسية .
	الأفلام الصامتة والمسموعة (المرفقة بتوضيحات مسموعة) وقلام الصور المتحركة.
	المواد التعليمية المبرمجة آنياً مثل الفيديو كليب ، البرامج التلفزيونية الحية ، أنظمة الكمبيوتر للتعليمية ، والإذاعة المرئية (التلفزيونية) O

شكل رقم (11-4) تصنيف دونكان لوسائل وتكنولوجيا التعلم .

• تصنيف "بريتس"

الرمز	الوسيلة التعليمية	الصفة			
		صوت	صورة	كتابة	حركة
1	الوسائل السمعية / البصرية المتحركة - التلفزيون - أفلام الفيديو - أفلام الصور المتحركة	x	x	x	x
2	الوسائل السمعية / البصرية الثابتة - أفلام الصور الثابتة المرفقة بتسجيل سمعي - الشرائح المرفقة بتسجيل سمعي	x	x	x	x
3	الوسائل السمعية / شبه المتحركة - التلغراف واللكس	x		x	
4	الوسائل المرئية المتحركة - أفلام الصور الصامتة		x	x	x
5	الوسائل المرئية الثابتة - المواد المطبوعة - أفلام الصور الثابتة - أفلام الميكرو - الصور والرسوم السطحية		x	x	x
6	الوسائل السمعية - الراديو - التلفزيون - التسجيلات الصوتية	x			

شكل رقم (11-5) تصنيف بريتس لوسائل وتكنولوجيا التعليم

وكما يتضح من الشكل السابق رقم (11 - 5) نجد أن "بريتس" قسم الوسائل التعليمية إلى ست فئات ، وذلك حسب الصيغة الحسية التي تقدم بها الوسيلة ومادتها التعليمية ، فهناك الصفة السمعية الثابتة ، أو المتحركة ، أو مزيجاً منها جميعاً .

• تصنيف حمدان :

تصنيف حمدان التالي في طبيعته :

1- وسائل تعليمية غير آلية : والتي يمكن استخدامها في تنفيذ عمليات التعلم والتدريس كما هي عادة .

2- ثم وسائل تعليمية آنية : تعتمد على الآلية في عرضها واستعمالها في التربية المدرسية عموماً. وعندهم حمدان خلال عرضه لأنواع هذه الوسائل بصفتها : الآلية وغير الآلية إلى تدرجها من المخصوص إلى المجرد ومن ندرة الاستخدام إلى كثافته في الوقت ذاته حيث أدى هذا للتعليم مادة الكتاب في قسمين لتبسيط مواضعها كما يلي :-

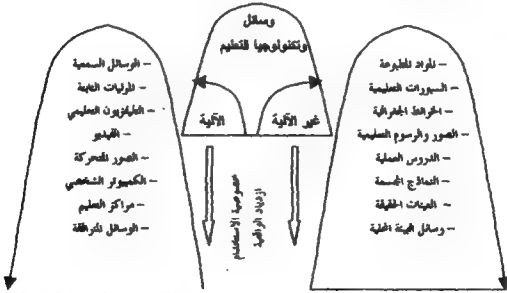
أ - وسائل وتكنولوجيا التعليم غير الآلية وتضم ما يلي :- (٢)

- وسائل البيئة الواقعية والمحلية .
- المحطات الحقيقية ولقنماذج المجسمة .
- الصور والرسوم التعليمية .
- الخرائط الجغرافية .
- السبورات التعليمية .
- المواد التعليمية .

ب - وسائل وتكنولوجيا التعليم الآلية وتضم ما يلي :-

- الوسائل المترققة ومراكز مصادر التعليم .
- الصور المتحركة والتلفزيون التعليمي .
- المراتل الثلاثة والآلية .
- المواد والوسائل السمعية .
- وسائل وتكنولوجيا التعليم في المستقبل (الحاسوب الشخصي ، والحاسبة اليدوية) .

ويوضح الشكل رقم (11-6) تصنيف حمدان التالي (التي في مقابل غير آلي) لوسائل وتكنولوجيا التعليم .



شكل رقم (11-6) تصنيف " حمدان " لوسائل وتكنولوجيا التعليم .

مصنف " خليل عزيز ، وخباز البيروماني - (199٠-1977)

مصنف " خليل عزيز وخباز البيروماني " الوسائل التعليمية اعتماداً على ثلاث متغيرات أساسية تمثل : درجة والحيثية ، ونوع الحواس التي يعتمد عليها الفرد في تلقي محتوى المواد التعليمية ، واعتماداً على أجهزة عرضها ، وذلك على النحو التالي :

أولاً : الوسائل الإيضاحية المطبوعة أو القلمية أو غير البصرية

ويدخل ضمن هذا النوع الوسائل الآتية :

- الشرح والتوضيح .
- الوصف .
- إعطاء الأمثلة .
- القصص .
- ذكر الوقائع والحوادث .
- التشبيه والمقارنة .

ثانياً : الوسائل التقنية التطبيقية المصنوعة بمساعدة .

ويمكن أن تحوي ما يلي :

- المفردات والرحلات .
- قزيارات علمية والميدانية .
- المكلفات .
- المعارض المدرسية والقرىبية والعلمية والتقنية .
- المتاحف .
- المؤتمرات .
- الندوات .
- المحطات الدراسية .
- المختبرات العملية والمشاكل .
- الوحدات التدريبية العملية (الورش) .
- المبرجات .
- التمثيلات الصامتة .
- الدمى المتحركة الصامتة .

ثالثاً : الوسائل الإيضاحية البصرية :

وتحتوي على إجراء تعليمي يمكن رؤيته دون أن يسمع صوته ويشمل :

أ - المخططات والرسوم منها :

- المخططات والأشكال والرسوم البيانية .

- الخرائط المسطحة .
- اللوحات والملصقات المصورة والمرسومة والمطبوعة
- النشرات الجدارية (الحائطية) للمدرسة .
- الرسوم اليزلية (للكاريكاتيرية) .
- ب - المجسمات والنماذج ، ومن أمثلتها :
 - الخرائط المجسمة أو البارزة .
 - المناظر المجسمة أو البارزة .
 - النماذج للجامعة أو الحية .
 - للمقاطع والمينات .
 - لوحة الإعلانات .
 - للوحة الممنطقة أو المعدنية .
 - اللوحة المخملية أو النسيجية .
 - لوحة للكتابة الصفية أو للسيرة الطباشيرية
- ج - التقنيات البصرية المعتمدة على أجهزة للعرض ، ومنها :

- الشرائع .
- الصور الشفافة .
- الرقوق أو الأشرطة الثابتة .
- الرقوق أو الأشرطة السينمائية الصامتة .
- الرقوق أو الأشرطة المصغرة .
- الصور المذاعة .

رغمًا - الوسائل الإيضاحية والتقنيات السمعية .

وهي ما كانت مبنية على أساس سماع صوتها دون رؤيتها ومن أمثلتها :

- مكبرات الصوت .
- اللاقطات .
- الإذاعة .
- الأسطوانات .
- الرقوق أو الأشرطة المسجلة .
- الهاتف .

خامساً - الوسائل أو التقنيات السمعية البصرية :

وهي التي يمكن أن تسمع وترى في الوقت ذاته ومنها :-

- المسرح .
- التمثيليات الناطقة .

- النسخ المتحركة الناطقة .
- الصور الشفافة المصغرة بشرح مسجل .
- التلغزيون .
- التسجيل المتلفز .
- الرافق أو لشرائط المسجلة الناطقة (الفيديو تيب) .

- المواد التعليمية وإمكانات استخدامها في التدريس

بمقارنة المدرس أو المدرب الحديث مع نظيره ما قبل ثلاثين أو أربعين سنة خلت ، نرى أن المدرس الحديث في حوزته كم كبير من المواد التعليمية .

إذ كانت الوسائل التعليمية المستخدمة بالانتظام أو بشكل دائم هي السبورات، والتخرائط والرسوم الحائطية ، والملصقات إلى جانب عينات البيولوجيا والجيولوجيا، وكل هذه تدعم من وقت لآخر باستعمال الترتيح ، والأفلام الحلقية ، والأفلام المتحركة ، والأسطوانات المسجلة ، والإرسال الإذاعي ، وقد يضاف إلى ذلك جهاز عرض الصور المعتمة .

وكانت المسجلات نادرة جداً ، ولم يكن هناك أجهزة عرض فوق الرأس ، ولا أجهزة تلفازية ، وبالطبع لم تكن هناك أجهزة فيديو ، ولا حاسبات إلكترونية ، ولا حاسب آلي لأنها لم تكن قد اخترعت بعد .

ونقدم فيما يلي أهم الخصائص المميزة لمختلف المواد التعليمية المتوفرة حالياً ، والتي يمكن للمعلم الاستعانة بها أثناء تنفيذ التدريس وهي عبارة عن سبع مجموعات رئيسية هي :

- 1- المواد المطبوعة والمصنوعة .
- 2- المواد غير المعروضة ضوئياً .
- 3- المواد ثلاثية المعروضة ضوئياً .
- 4- المواد السمعية .
- 5- المواد البصرية ثلاثية والمدمجة بالصوت .
- 6- مواد الفيديو والتلفزيون السينمائي .
- 7- المواد المتصلة بالحاسب الآلي .

وفيما يلي ملخص للصفات الأساسية لهذه المواد المختلفة وذلك من وجهة نظر المستعمل والمنتج يوضحه الشكل رقم (11 - 7) (9 : 21 - 24)

١	نوع المـــــود	أساليب التدريس التي تتفق مع المواد التعليمية على أحسن وجه	هل يمكن للمدرس أو المدرب إنتاج هذه المواد ؟
1	المواد المطبوعة والمستنسخة	تتفق مع كل الأساليب.	نعم يمكن ذلك
2	عروض السبورة ولوحات الأكلام الكحولية.	التطعيم في مجموعات كبيرة ومجموعات عادية.	نعم يمكن ذلك
3	اللوحه الوربية والمواد المشابهة	التطعيم في مجموعات كبيرة ومجموعات عادية	نعم يمكن ذلك
4	مواد اللوحه المنطيسية	التطعيم في مجموعات كبيرة ومجموعات عادية	نعم يمكن ذلك
5	عروض اللوحه القلابه	التطعيم في مجموعات كبيرة ومجموعات عادية	نعم يمكن ذلك
6	اللوحات الجدارية والملصقات	التطعيم في مجموعات كبيرة ومجموعات عادية	نعم يمكن ذلك
7	مـــــواد التصوير الضوئي (الفوتوغرافي)	التطعيم في مجموعات كبيرة ومجموعات عادية	نعم يمكن ذلك
8	المواد المتحركة، النماذج .. الخ	التطعيم في مجموعات كبيرة ومجموعات عادية	نعم يمكن ذلك
9	العينات (الحقيقية للأشياء)	تتفق مع كل الأساليب.	نعم يمكن ذلك
10	شالقيات جهاز المرض فوق الرأس .	التدريس على نطاق واسع والتطعيم في مجموعات كبيرة	نعم يمكن ذلك
11	الشرائح	تتفق مع كل الأساليب.	نعم إلا إنه يحتاج إلى مساعدة فنية .
12	الأفلام الثابتة	تتفق مع كل الأساليب.	إنتاجها ليس سهلاً
13	المصغرات الفيلمية (الميكرو فيلم) الأشكال المصغرة	تتفق مع التطعيم الفردي	إنتاجها ليس سهلاً
14	برامج الرانديو (الإذاعة)	تتفق مع كل الأساليب.	لايد من توفر دعم وإلا فغير ممكن

١	نوع المـــــود	أساليب التدريس التي تتفق مع المواد التعليمية على أصن وجه	هل يمكن للمدرس أو المدرب إنتاج هذه المواد ؟
15	أسطوانات الحاكي - تسجيلات	تتفق مع كل الأساليب.	ليس ممكناً عملها
16	التسجيلات السمعية أو الأشرطة	تتفق مع كل الأساليب.	نعم يمكن ذلك
17	برامج شرائح والأشرطة	تتفق مع كل الأساليب. وخصوصاً التعليم الفردي	يمكن ذلك ، لكن لابد من وجود الدعم الفني
18	برامج الصور والأشرطة	تتفق مع كل الأساليب. وخصوصاً التعليم الفردي	نعم يمكن ذلك
19	الأفلام الثابتة مع الصوت	تتفق مع كل الأساليب.	ليس ممكناً أو سهلاً
20	برامج الراديو المرئي	تتفق مع كل الأساليب.	لا يمكن ذلك بدون دعم فني محترف .
21	برامج النصوص المسموعة (الكتب المسجلة)	تتفق مع التعليم الفردي	نعم يمكن ذلك
22	الموديلات المصغرة بالأشرطة والمواد المشابهة	تتفق مع التعليم الفردي	نعم يمكن ذلك
23	الأفلام السينمائية	للتعليم في مجموعات كبيرة ومجموعات عادية	نعم يمكن ذلك
24	الأفلام الحلقية	تتفق مع كل الأساليب.	نعم يمكن ذلك
25	برامج الأفلام المصغرة بأشرطة	تتفق مع كل الأساليب. وخصوصاً التعليم الفردي	يمكن ذلك ، لكنه يتطلب مساعدة خارجية
26	البث التلفزيوني	تتفق مع كل الأساليب.	لا يمكن إنتاجها بدون مساعدة فنية محترفة .
27	مواد الفيديو / المسجلة على أشرطة	تتفق مع كل الأساليب.	يمكن ذلك، لكن مع المساعدة الفنية

١	نوع المـــــود	أساليب التدريس التي تتفق مع المواد التعليمية على أحسن وجه	هل يمكن للمدرس أو المدرس إنتاج هذه المواد ؟
28	سواد الفيديو المسجلة على (أسطوانات)	تتفق مع كل الأساليب.	لا يمكن ذلك
29	مواد الفيديو الحية (التفاعلية)	تتفق مع كل الأساليب. وخصوصاً للتعليم الفردي	يمكن إنتاجها بشرط توافر إمكانيات فنية متخصصة .
30	المواد القائمة على التعليم المعزز (المعان) بالحاسب الآلي	تتفق مع كل الأساليب. وخصوصاً للتعليم الفردي	نعم يمكن ذلك

شكل رقم (11 - 17) ملخص لخصائص المواد التعليمية المختلفة

١	هل إنتاج المواد يتطلب أي مهارات تخصصية غير المهارات التعليمية ؟	هل إنتاج المواد يتطلب أية معدات متخصصة ؟	هل استعمال هذه المواد يتطلب معدات متخصصة ؟
1	المهارات الأساسية في (الكتابة) أو الخط .	معدات طبع ونسخ	لا يتطلب ذلك
2	المهارات الأساسية في (الكتابة) أو الخط .	سبورة أو لوح الكتابة	سبورة أو لوح خاص بالكتابة
3	المهارات الأساسية في (الكتابة) أو الخط .	لا يتطلب ذلك	سطح مناسب للعرض
4	مهارات الرسم (الكتابة/ الخط) والبراعة اليدوية الأساسية	لا يتطلب ذلك	سطح مناسب للعرض
5	مهارات (الكتابة أو الخط) الأساسية	لا يتطلب ذلك	سطح مناسب للعرض

هل إنتاج المواد يتطلب أي مهارات تخصصية غير المهارات القلمية ؟	هل إنتاج المواد يتطلب أية معدات متخصصة ؟	هل استكمال هذه المواد يتطلب معدات متخصصة ؟
المهارات الأساسية في: (الكتابة) أو الخط .	ليس مهما بالضرورة	لا
مهارات التصوير الضوئي (الفوتوغرافي) الأساسية .	معدات التصوير المناسبة	لا
مهارات النحت المناسبة	ليس بالضرورة	لا
لا	لا	لا
مهارات (الكتابة / الخط) الأساسية	لا	لا
المهارات الأساسية في التصوير الضوئي (الفوتوغرافي) (الكتابة / الخط)	أجهزة التصوير الضوئي (الفوتوغرافي) المناسبة	جهاز عرض ضوئي وشاشة عرض
مهارات التصوير الضوئي (الفوتوغرافي) المتخصصة	أجهزة التصوير الضوئي (الفوتوغرافي) المناسبة	جهاز عرض ضوئي وشاشة عرض
أجهزة التصوير الضوئي (الفوتوغرافي) المناسبة	أجهزة التصوير الضوئي (الفوتوغرافي) المناسبة	جهاز عرض ضوئي وشاشة عرض
مهارات الإنتاج المحترفة	معدات الاستوديو	راديو مسجل
تحتاج إلى دعم خارجي	أستديو ومعدات تصنيع	جهاز تسجيل
مهارات التسجيل (المونتاج) والتوليف الأساسية	أجهزة (توليف) وتسجيل	جهاز عرض سمعي
كما في الشرائح والأشرطة المسموعة	كما في الصور والأشرطة المسموعة	أفلام وأشرطة مسموعة وجهاز عرض شرائح

١	هل إنتاج المواد يتطلب أي مهارات تخصصية غير المهارات التقنية ؟	هل إنتاج المواد يتطلب أية معدات متخصصة ؟	هل استعمال هذه المواد يتطلب معدات متخصصة ؟
18	كما هو الحال بالنسبة للأشرطة المسموعة والصور الضوئية (الفوتوغرافية)	كما هو الحال بالنسبة للأشرطة المسموعة والصور الضوئية (الفوتوغرافية)	جهاز تسجيل
19	كما هو الحال بالنسبة للكلام الثابتة والأشرطة المسموعة	كما هو الحال بالنسبة للكلام الثابتة والأشرطة المسموعة	جهاز عرض سينما مناسب وشاشة.
20	مهارات الإنتاج المعروفة	كما في الأفلام الثابتة والراديو	كما في الأفلام الثابتة والراديو
21	المواد المرتبطة بالنصوص والأشرطة	المواد الحرفية المرتبطة بالنص والأشرطة المسموعة	جهاز تسجيل
22	النماذج والأشرطة المسموعة	النماذج وغيرها والأشرطة المسموعة	جهاز تسجيل
23	مهارات الإنتاج السينمائي الأساسية	كاميرا سينمائية ومعدات صوت	جهاز عرض سينما مناسب وشاشة
24	مساعدة خارجية لازمة	كاميرا سينمائية ومعدات خاصة	جهاز عرض خاص
25	بالنسبة للكلام السينمائي ، الشرائح والأشرطة المسموعة	أجهزة خاصة لازم توافرها	جهاز عرض خاص
26	مهارات إنتاج جيدة	استديو تلفاز مع التسهيلات اللازمة	جهاز تلفاز
27	مهارات الإنتاج التلفزيوني	تسهيلات أساسية لإنتاج الفيديو	جهاز استقبال تلفاز وجهاز فيديو

هل إنتاج المواد يتطلب أي مهارات تخصصية غير المهارات التعليمية ؟	هل إنتاج المواد يتطلب أية معدات متخصصة ؟	هل استعمال هذه المواد يتطلب معدات متخصصة ؟	1
مساعدات خارجية لازمة	معدات خاصة ومتطورة	جهاز استقبال لتقاز وجهاز فيديو نساك	28
مهارات البرمجة الأساسية	مدخل للحاسب أو النظام	جهاز حاسب آلي ، مسجل	29
مهارات البرمجة ومهارات إنتاج الفيديو	لوازم إنتاج الفيديو وأجهزته	جهاز حاسب آلي ، مسجل	30

شكل رقم (11 - 7 ب) ملخص لخصائص المواد التعليمية المختلفة

- كيفية اختيار وسيلة تعليمية معينة لموقف تعليمي محدد

عند التخطيط لاستخدام وسيلة تعليمية معينة لموقف تعليمي محدد على المدرس الإجابة

على الأسئلة التالية :

- ما هي الوسيلة التعليمية المناسبة لهذا الموقف التعليمي ؟
- كيف أحصل على هذه الوسيلة ؟
- لمن ستعرض هذه الوسيلة " مستوى المتعلمين " ؟
- متى ستستخدمها أثناء الحصة ؟
- أين أضمتها لدخل الصف ؟
- إلى متى أبقوها معروضة في الصف ؟

وفيما يلي شكل رقم (11 - 8) يحتوي أنواع التقنيات والوسائل التعليمية ، وقد قسم محتوى

هذا الجدول إلى ثلاثة أقسام هي : (1: 90-91)

- 1- الأجهزة التقنية باختلاف أنواعها .
- 2- المواد التعليمية والبرامج التي تستخدم من خلال تلك الأجهزة .
- 3- النشاطات التعليمية المرتبطة بمنظومات التدريس والتي تعتبر بيئة التعلم الصفية والمدرسية والمجتمعية المصدر الرئيسي لها .

وبدراسة الشكل رقم (11 - 8) دراسة علمية ، يستطيع المتعلم التعرف على جميع أنواع

الوسائل التعليمية المتاحة والممكنة في المدارس وفي مراكز التقنيات وفي الأسواق التجارية مما

يساعده على اختيار الوسيلة التعليمية المناسبة للموقف التعليمي المحدد عندما يقوم بتصميم عملية التعلم والتعليم .

الأجهزة التعليمية التعليمية	أجهزة ميكانيكية	سمعية	الراديو - المسجلات الصوتية - قرأمافون - مختبرات اللغات
		بصرية	- جهاز عرض الأفلام الثابتة - جهاز عرض الشرائح - جهاز عرض الشفافيات - جهاز عرض الصور المعتمة
			- أجهزة عرض الأفلام المتحركة قياس 8 ، 16 مم - جهاز الاستقبال التلفزيوني - أجهزة الفيديو
الأجهزة التعليمية التعليمية	أجهزة إلكترونية		الحاسبات الإلكترونية - الكمبيوتر
	مصور ميكانيكي إلكتروني		الكتب ، الصور ، الرسومات ، الخرائط ، الشفافيات ، البطاقات اللوحات التعليمية ، لوح الطباشير ، الجيوب ، الفينلا ، الكهرباء
		مسموعة ومرئية ثابتة	الأشرطة الصوتية ، الأسطوانات ، لوحات الأوبنكاتارت الشرائح ، الأفلام الثابتة المرفقة بأشرطة صوتية .
		مسموعة مرئية متحركة	الأفلام المتحركة قياس 16 مم ، 8 مم - أشرطة الفيديو - أسطوانات الكمبيوتر
التعليمية والبيئة	النشاطات		
	- الرحلات والزيارات - المعارض - المتاحف ، المصارع - المختبرات وللتجارب العلمية - الأشياء ، المعينات - النماذج		

شكل رقم (11 - 8) يوضح أنواع التقنيات والوسائل التعليمية

- معايير اختيار الوسائل التعليمية في عملية التدريس

عند إعداد خطة لدرس ما ، يجب أن تكون هذه الخطة متكاملة العناصر ، تحوي الأهداف للتدريسية للموارد تحقيقها ، وتحدد المادة التعليمية التي ستقدم للطلاب ، والنشاطات المرفقة لها ، وتقرير أساليب عرضها وتقديمها وقياس مردودها على الطلبة .

كما يجب تحديد الوسائل التعليمية التعليمية اللازمة للخطة ، على أن تعامل هذه الوسائل على أنها جزء لا يتجزأ من موضوع الدرس والمادة المرجعية له ، وأسلوب تعليم لا وسائل إيضاح أو معينة يستطيع المدرس إعمالها والاستغناء عنها إذا أراد .

ولتحاج هذه الوسائل في تأدية دورها المرسوم في علومه للتدريس لابد لها من أن تختار حسب معايير محددة ترتبط بما يلي : (1 : 90-91)

- ارتباط الوسائل بالأهداف العامة والمسلوكية .
- يجب أن تشكل جزءاً أساسياً من المادة المرجوة للتدريس .
- أن تبرز أسلوب التدريس وتدعيم الموقف التعليمي بالفعالية والنشاط .
- في حال توفر الوسيلة المطلوبة ، يجب أن تحوي هذه الوسيلة مقومات الوسيلة التعليمية الجيدة ؛ وأن تتوفر أجزءة عرضها إذا كانت بحاجة لذلك .
- اعتماد نتائج تجريب الوسيلة وتأثيرها على الطلاب أثناء الاستخدام "التجربة الراجعة "
- إذا كانت الوسيلة اللازمة غير متوفرة في المدرسة لابد للمعلم من إنتاجها ولا نجاح علمية الإنتاج لابد من توفر المواد الخام اللازمة من حيث الوقت، أدوات العمل ، ويمتحن إشراك الطلبة في عملية الإنتاج .
- على المدرس أن يتوخى البساطة وعدم الإسراف المادي عند الاختيار أو الإعداد للوسيلة

- قواعد الاستخدام التوظيفي للوسائل التعليمية

هناك قواعد عامة تطبق على استخدام أية وسيلة ، وهناك بعض الأمور الخاصة بكل وسيلة ، سنحاول الآن عرض القواعد العامة التي يجب مراعاتها عند التخطيط لاستخدام أية وسيلة : (2 : 51-54)

أ - في مرحلة التحضير قبل الاستخدام :

بعد أن يكون قد تم اختيار الوسيلة أو الوسائل المناسبة للاستخدام في موقف صفي ، يقوم المعلم بما يلي :

- 1- اختيار الوسيلة ، وتجربتها ، والتأكد من المحتوى ، وإذا كان استخدامها يتطلب جهازاً ما ، عليه أن يتأكد من أن الجهاز يعمل بشكل صحيح ، ويستمع إلى البرنامج الصوتي ، ويعرض الفيلم ، ويرتب الشرائح في القلعة المخصصة لها من الجهاز وغير ذلك .
- 2- اختيار المكان المناسب ، وإعداده بشكل يسهل استخدام الوسيلة ، وهل هناك مكان لتعليق الصورة أو اللوحة أو الخارطة ؟ وهل يوفر مخرج قريب للتيار الكهربائي ؟ وهل يمكن تعقيم الغرفة إذا كان العرض يتطلب ذلك ؟ وهل شاشة العرض موجودة ، وهل موقعها يمكن جميع الطلاب من مشاهدة العرض ؟
- 3- توفير الوسائل والأقوات والمود والأجهزة في غرفة الدرس قبل البدء ، كي لا يضطر المعلم لتركه المصنف أو إرسال بعض الطلاب للحصول عليها . وترتيبها بشكل متسلسل حسب استخدامها ، وإن كانت مجموعة من اللوحات ، يضع ما سيستخدمه أولاً في الترتيب الأول ؟

وليسيه ما بعده في الأمية وهكذا ، وإذا كان تابئاً يضمه بالشكل الصحيح في الجهاز ، وهكذا باقي الوسائل .

4- تخطيط النشاطات والخبرات التي سيمنحها للطلاب عند استخدام الوسيلة ، وما يريد من الطلاب أن يفعلوا عندما يعرض الوسيلة عليهم . وهل سيجيبون عن أسئلة محددة ؟ إذا كان هذا ما ينويه فإن عليه إعداد تلك الأسئلة وهي : هل سيحضرون لائحة بأسماء العناصر في الصورة ؟ وهل سيصفونها على أسس معين ؟ وهل سيقومون بتجربة ؟ وهل سيكتبون تقريراً حول ما لاحظوا وما سمعوا ؟

5- كما خطط المعلم لنشاط الطلاب عليه أن يحدد متى ؟ وأين ؟ وكيف سيعرض الوسيلة ؟ والعمل على تهيئة أذهان الطلاب ، بحيث يأتي عرض الوسيلة في وقت يشروفيه فهم بحاجة لها للحصول على معرفة أو حل مشكلة ما أو تفسير ظاهرة .

ب - في مرحلة الاستخدام :

من الضروري مراعاة ما يلي عند استخدام الوسائل التعليمية لتحقيق فعالية للتدريس في تلك المرحلة .

1- إذا كان المعلم قد خطط لاستخدام الوسيلة أو الوسائل بشكل صحيح ، وتأكد من توفر الظروف المساعدة على استخدامها بشكل فعال ، فما عليه إلا أن يراقب نشاط الطلاب موجهاً ومرشداً ، ولا يتدخل إلا إذا تطلب الأمر ذلك ، كأن يوقف القيام لمساعدة الطلاب على التلخيص ما ورد في القسم الذي عرض من أفكار ، أو لمناقشة ذلك القسم لإلقاء الضوء على القسم الذي يليه ، أو لتوزيع ورقة عنه على الطلاب ، أو تكليفهم برسم شيء أو تسجيل شيء .

2- إن مشاركة المتعلم الإيجابية في استخدام الوسيلة ، من أهم مقومات الاستخدام الوظيفي لهذا فالمستعمل هو الذي سيكتشف المعلومات منها ، وهو الذي سيجد مواقع المدن وسواها على الخارطة ، وهو الذي سيفسر ما يراه في الفيلم أو الرسم البياني من ظواهر ، وهو الذي سيلخص الأفكار في القصة التي سمعها من شريط مسجل ويصلي لها عنواناً .

3- تفضل بعض الوسائل ، في توفير فرص التفاعل بين المعلم والمتعلم ، لهذا يجب على المعلم التخطيط لاستخدام الوسائل ، بشكل يثير الدهشة ، ويبحث على التسلسل عند الطلاب ، وأن يقوم هو نفسه بإعداد أسئلة ومراحق قضائياً بينه وبين الطلاب أو بين الطلاب أنفسهم ، تولد عندهم الحافز للبحث عن مصادر أخرى للمعرفة .

4- كلما كان استخدام الوسيلة بشكل متكامل مع باقي المواد التعليمية ، كان أجدى وأكثر فعالية في تحقيق الأهداف ، وشد اهتمام المتعلمين . فبعد عرض فيلم تحقيق الأهداف مثلاً قد يتطلب الأمر تسجيل بعض المعلومات أو استخدام خارطة ، تبين المكان الذي تجري فيه الأحداث أو قراءة نص في الكتاب أو سماع أصوات أو إجراء تجربة .

5- لا بد أن تكون التعليمات التي تعطي للطلاب عن ما تريده أن يفعل في الوسيلة واضحة ، وأن يكون الهدف من استخدامها واضحاً في ذهنه .

ج - مرحلة ما بعد الاستخدام أو العرض :

لا تقل المرحلة التي تلي عرض الوسيلة واستخدامها أهمية عن المراحل الأخرى ، وإنما لم يتم التخطيط للنشاطات التي سيقوم بها المتعلم بعد العرض بشكل مدروس ومنظم ، فإن تحقق الوسيلة الهدف من استخدامها . فما للنشاطات التي يمكن أن يقوم بها المتعلم والمعلم بعد العرض ؟

- 1- عادة ما يتبع العرض ، نقاش حول الأفكار التي تتضمنها الرسالة التي نقلتها الوسيلة . يكون المعلم قد حضر مسبقاً بعض الأسئلة التي يطرحها النقاش ، لاستخراج الأفكار وتفسيرها وتحليلها ومقارنتها بخبراتهم السابقة . أو لإضافة أفكار جديدة ، وقد يثير عرض الوسيلة بعض الأسئلة عند المتعلمين ، حول ظاهرة ما أو مفهوم من المفاهيم ، أو معنى كلمة ، أو عبارة .
- 2- ومن النشاطات أيضاً التي تتبع عرض الوسيلة : المتابعة . قد يعالج محتوى الوسيلة بعض جوانب الموضوع وليس كلها ، مما يثير الرغبة عند المتعلم للبحث والاستقصاء ، فينظم المعلم نشاطات المتابعة كإجراء تجربة ، أو كتابة ، تقرير ، أو العودة للمكتبة ، أو البيئة المحلية .
- 3- أما النشاطات الأخرى ، الذي يتبع مرحلة عرض الوسيلة واستخدامها ، هو التقييم الذي يعتبر عنصراً أساسياً من عناصر الموقف التعليمي التلمي . فالتقييم : هو العملية التي يستطيع المعلم أن يصرّف من خلالها ، ما إذا كان الهدف أو الأهداف قد تحققت أم لا ، وأن الوسيلة التي اختارها : وخطت لاستخدامها ، كان توظيفها فعالاً أم لا . ففي ضوء التغذية الراجعة ، يستطيع المعلم أن يعدّ النظر في الموقف التعليمي للتلمي ككل ، وفي اختيار الوسيلة التعليمية التعليمية ، ومناسبتها للموضوع والأهداف ومستوى الطلاب ، والطريقة التي وظفها بها من حيث للنشاطات التي خططها للطلاب بشكل خاص .

- معوقات استخدام الوسائل التعليمية :

على الرغم من أهمية الوسائل التعليمية في العملية التعليمية إلا أنه توجد بعض المعوقات والتحديات التي تُحد من استخدام بعض المدرسين لهذه الوسائل التعليمية ويمكن إيجاز هذه المعوقات (6: 113-114) فيما يلي :

- 1- ينظر بعض التلاميذ إلى الوسائل التعليمية على أنها أدوات للتسلية واللهاو وليست للدراسة الفعالة الجادة مما يجعلهم يرضون عن الانتباه والاهتمام للدرس والوسائل المستخدمة مما يؤدي إلى عدم استخدامها بصورة فعالة .
- 2- أن الكثير من المدارس غير مجهزة بقاعات خاصة للاستخدامات المختلفة للوسائل التعليمية كالمروض الضوئية أو الصوتية أو الدوائر التلفزيونية ، كما تعاني هذه المدارس من نقص في وسائل التعليم وإمكاناته .
- 3- صعوبة تداول الوسائل التعليمية والخوف من استخدامها خشية تلفها أو كسرها أو فقدانها وما يترتب على ذلك من خصم ثمنها من ممتلكات المعلمين أو للفقير .

- 4- يحتاج تشغيل أجهزة للوسائل إلى فن وصيانة وربط المادة الدراسية بالوسيلة مما يزيد من أعباء المعلم ، ويؤدي إلى إجهاده عن استخدامها ، كما قد يعرض للمعلم عن استخدام الوسيلة لعدم خبرته الكافية بتشغيل أجهزة معينة .
- 5- ويرتبط بالنقطة السابقة عدم توفر الفلنيين اللازمين للقيام بعمليات إعداد ؛ وأحياناً تشغيل ؛ وكذلك صيانة الأجهزة والمواد التعليمية .
- 6- ارتفاع تكاليف وأمان بعض الوسائل التعليمية وصيانتها وسرعة التلف . مما يزيد من الأعباء المالية للمدارس .
- 7- تركيز الامتحانات على اللفظية وتكرار ما حفظه التلاميذ من الكتب الدراسية ولا تتناول الجوانب الأخرى لأهداف العملية التعليمية كالمهارات العملية وغيرها ، مما يدفع الكثير من المدرسين إلى الشرح اللفظي وعدم اللجوء إلى استخدام الوسائل التعليمية أو للتجارب المعملية.

تطبيقات عملية على كيفية اختيار واستخدام الوسائل التعليمية

كريب (1) :

قارن بين الوسائل التعليمية المختلفة مع بيان إمكانية توظيفك لها أثناء التدريس في مادة تخصصك مع توضيح مميزات وعيوب كل وسيلة .

تكوينه (2) :

اختر موضوعاً من مادة تخصصك واختر وسيلة تعليمية أو أكثر تراعي فيها معايير اختيار الوسيلة التعليمية ، وقواعد الاستخدام الوظيفي لها ، وإمكانية التخط على ما قد يترشح من عقبات محتملة في سبيل توظيفها واستخدمها بالقصى فائدة وعائد ممكن علل لما تقول .

مراجع الفصل الحادي عشر

أولاً : المراجع العربية :

- 1- بشير عبد الرحيم الكلوب (1988) . التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم . الأردن : دار الشروق .
- 2- توفيق مرعي ، محمد رشيد الناصر (1993) . تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية (ط 3) سلطنة عمان : دائرة إعداد وتوجيه للمعلمين . للكتبات المتوسطة .
- 3- جسيم حمدي الطويجي (1987) . وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم . الكويت : دار القلم .
- 4- خليل عزيز ، خباز البيرماني (1987) . التقنيات التربوية . بغداد : جامعة الموصل : مديرية دار الكتب والنشر .
- 5- عبد الحافظ محمد سلامه (1992) . مدخل إلى تكنولوجيا التعليم . الأردن : دار الفكر للنشر والتوزيع .
- 6- على محمد عبد المنعم (1995) . تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية . مكره ، كلية التربية بدمهور ، جامعة الإسكندرية .
- 7- محمد زياد حمدان (1986) . وسائل تكنولوجيا التعليم : مبادئها وتطبيقاتها في التعلم والتدريس . عمان : دار التربية الحديثة .
- 8- مصطفى مسيد عثمان ، أمينة سيد عثمان (1994) . رؤية في تحديث وسائل تعليمنا بالتكنولوجيا الصغيرة . القاهرة : مطابع روز اليوسف .
- 9- هنري إيلينجتون (1994) إنتاج المواد التعليمية : دليل للمعلمين والمدرسين ترجمة عبد العزيز محمد السقيلي . الرياض : جامعة الملك سعود : عمارة شئون المكتبات .

● الفصل الثاني عشر ●

تخطيط التدريس

- مفهوم التخطيط للتدريس .
- خصائص التخطيط الفعال .
- أهمية التخطيط للتدريس .
- الافتراضات التي استدعت الحاجة إلى تخطيط التدريس .
- مستويات التخطيط .
- التخطيط اليومي للتدريس .
- صور تخطيط الدرس .
- بعض الاعتراضات التي تثار حول تخطيط الدروس .
- مراحل تدريس حصة .
- بطاقة ملاحظة لتقييم الخطة المبدئية للدرس .
- تطبيق عملي على كيفية إجراء تخطيط للدرس .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل الثاني عشر (تخطيط التدريس)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -

- 1- تحديد أهمية تخطيط التدريس .
- 2- التعرف على مستويات تخطيط التدريس .
- 3- الإلمام بأنماط وصور وخطط الدروس المختلفة .
- 4- التعرف على مكونات خطة الدروس اليومية .
- 5- القيام بتقييم خطة درس .

الفصل الثاني عشر

تخطيط التدريس

مقدمة :

التخطيط مثل منع الفراط ، يمكن للفرد من التنبؤ بمجرى الأحداث في المستقبل ، والخطة في الأساس هي برنامج عمل . يمكن - كما يعلم أي مسافر - أن تتعرض للإخفاق أفضل الخطط الموضوعية للرحلة . ففي بعض الأحيان تحول أحداث غير منظورة أو متوقمة دون الشروع في رحلة تم التخطيط لها بملئى الحيلة . وفي أحيان أخرى تستجد ظروف تجعل من الضروري إجراء تعديلات جذرية في خطة الرحلة بعد الشروع فيها .

وفي أغلب الأحيان يجرى إدخال تعديلات طفيفة تسمح بالتقويم برحلات صغيرة جانبية مما يستحسن إضافته إلى الخطة الأصلية التي وضعت بمثابة .

وقبل لقاء المعلم بتلاميذه عليه أن يقرأ درسه قراءة فاحصة ، ويحلل محتواه ، ويحدد أفضل نتائج للمادة العلمية المقدمة للتلاميذ ، ويحدد أهداف ومواد التدريس المستخدمة ، وطريقة التدريس التي سوف تسبع ، وكذا أسلوب التقويم ، ويحدد ذلك كله في ضوء تحليل خصائص المتعلمين .

فالمعلم مطالب بوضع تصور شامل لما ينبغي أن تكون عليه عملية تنفيذ الدرس وتقويمه وهذا ما يطلق عليه التخطيط .

ومن ذلك تتضح الأهمية الكبرى لتخطيط التدريس بالنسبة للمعلم ، والذي إذا استغنى عنه فإنه لا يستطيع السير على طريقة ومنهج واضحين ، فهو حينئذ يشبه الشخص الذي تاه في ليلة شديدة الظلام ، فالتخطيط يعد بمثابة السراج الذي ينير لهذا المعلم طريق التدريس .

مفهوم التخطيط للتدريس

التخطيط بصفة عامة أسلوب علمي يتم بمقتضاه اتخاذ للتدابير العملية لتحقيق أهداف معينة مستقبلية (8: 37)

والتخطيط يُعد من أهم العمليات والقواها في عملية التدريس ، والذي يقوم به المدرس قبل مواجهة تلاميذه في الفصل .

ويشير التخطيط للتدريس إلى ذلك الجانب من التدريس الذي يقوم فيه المدرس بصياغة مخطط عمل لتنفيذ التدريس ؛ سواء كان طوال السنة أو لنصف السنة أو لشهر أو ليوم ، وترجع

أهمية التخطيط للدرس إلى أن هذا التخطيط المسبق للدرس أو المقرر الدراسي يمكن بصورة مباشرة ؛ أو غير مباشرة على سلوك المدرس في الفصل ؛ أو أمام تلاميذه ، ضمان ما بين أستاذ يدخل الفصل دون أدنى تخطيط أو تحضير للدرس ، وأستاذ أعد وحضر للدرس ؛ فجد أن الأول يتخطى بين الأفكار ، وبالتالي يشوش على فكر مستقبلي ؛ وهم للتلاميذ ، أما الثاني فجد أنه يلقي درسه بكل سلاسة ويربط بين الأفكار نتيجة للتخطيط المسبق الذي قام به ، ومن ثم تجد طلابه مدركين لما يقول في الغالب .

ومن الخطأ الكبير جداً أن يعتمد المعلم على حفظه للدرس وتمكنه منه فيتكامل في تحضير دروسه ، فكل درس مهما كان بسيطاً فإنه يتطلب من المدرس رسم خطة للتدريس ؛ وإعداد مادته وتعيين حدوده .

خصائص التخطيط الفعال :

أد يقوم معلم بإعداد خطة غير قابلة للتنفيذ رغم جودتها نظرياً وقد يقوم آخر بمكس ذلك ، ومن أجل ضبط هذه الاحتمالات على المعلم أن يرسم خطته بخصائص أساسية بحيث تكون :

1- مكتوبة : Written

على المعلم أن يعتمد على خطط مفصلة ؛ حيث أنه لا يستطيع أن يتحكم في الأفكار التي تطرأ على ذهنه ، وذلك ضماناً لعدم الشروء أثناء التدريس .

2- موقوفة : Timed

يجب أن يراعى في خطة الدرس عنصر الزمن ، بمعنى أن خطة الدرس يجب أن تعطي أنشطة ؛ أو مواد كافية لتغطية كل زمن الحصة ؛ كذلك أن يكتب في خطة الدرس الزمن اللازم لكل نشاط أو إجراء وذلك لتحقيق الضبط والفعالية في التدريس .

3- مرنة : Flexible

يجب أن تتسم خطة الدرس بالمرونة ؛ حيث يجب على المعلم ألا يعتمد على ما كتبه في السابق ؛ بل يضيف إليه ويحذف فيه حتى تكون خبرته مفيدة وذلك قيمة أيما بعد ، وكذلك يجب أن تراعى الخطة الظروف التي قد تحدث في أثناء التدريس وتحول دون إكمالها مثل : اجتماع طارئ لمجلس المدرسة .

4- مستمرة : Continuous

عملية التخطيط يجب أن تكون مستمرة ؛ حيث نلثنا إلى وجوب اعتماد المعلم الخبير على التخطيط المفصل ؛ مثله في ذلك المعلم المبتدئ لتحقيق المرونة ومواجهة التدوير وعدم التضحية بفعالية التدريس وبالتالي استمرارية عملية التخطيط .

أهمية تخطيط التدريس :

يمكن أن نلخص أهمية تخطيط التدريس في النقاط التالية :

- 1- يُشعر المعلم كما يشعر غيره من العاملين في المهن الأخرى أن التدريس عملية لها متخصصوها ، ويلقي الفكرة التي سادت عن التدريس زمن طويل بأن التدريس " مهنة من لا مهنة له " .
- 2- يستبعد سمات الارتجالية والمشوائية التي تحيط بمهام المعلم ويحول عمل المعلم إلى نسق من الخطوات المنظمة المترابطة ، المصممة لتحقيق أهداف جزئية ضمن إطار أشمل لأهداف التعليم .
- 3- يُجنب المعلم الكثير من المواقف الطارئة المحرجة ، التي ترجع إلى الدخول في التدريس اليومي دون وضع تصور واضح له .
- 4- يؤدي إلى نمو خبرات المعلم العملية والمهنية بصفة دورية ومستمرة ، وذلك لمروره بخبرات متنوعة في أثناء القيام بتخطيط الدروس .
- 5- يؤدي إلى وضوح الرؤية أمام المعلم إذ يساعد على تحديد دقيق لخبرات التلاميذ السابقة وأهداف التعليم الحالية .
- 6- يساعد المعلم على اكتشاف عيوب المنهج المدرسي ؛ سواء ما يتعلق بالأهداف؛ أو المحتوى ؛ أو طرق التدريس ؛ أو أساليب التقويم ، ومن ثم يمكنه من العمل على تلافيها ؛ ويساعده على تحسين المنهج بنفسه ، أو عن طريق تقويم المقترحات الخاصة بذلك للسلطات المعنية (10: 19) .
- 7- يتيح التحضير والإعداد للمعلم فرصة الاستزادة من المادة ؛ والتثبت منها وتحري وجوه الصواب فيها عن طريق رجوعه إلى المصادر المختلفة لتوضيح النقاط الغامضة في الدرس .
- 8- يعطي للمعلم فرصة تحقيق بعض المعلومات ، سواء منها ما ورد في الدرس ؛ أو اكتسبه المعلم من السماع دون دراسة أو بحث .
- 9- يساعد المعلم على التمكن من المادة ؛ وتحديد مقدار المادة الذي يناسب الزمن المخصص .

- 10- التخطيط والتحضير يساعدان المعلم على تنظيم أفكاره وترتيب مادته وإيجاد تنظيمها بأسلوب طبيعي ملائم .
- 11- يكشف التخطيط والتحضير للمعلم عما يحتاج إليه من وسائل تعليمية تثير تشويق التلاميذ إليها ، وتوضح للدرس وتحمل على المشاركة الإيجابية فيه .
- 12- يُعد التحضير سجلاً لنشاط التعليم ؛ سواء أكان ذلك من جانب المعلم ، أم التلميذ ، وهذا السجل يفيد المعلم إذ يمكنه من الرجوع إليه إذا نسي شيئاً في أثناء سير الدرس كما يمكن أن يذكره فيما بعد بالنقاط التي تمت تغطيتها أو دراستها في الموضوع .
- 13- يُعد التحضير وسيلة يستعين بها الموجه الفني ؛ أو مشرف التربية العملية في متابعة الدرس وتقييمه .
- 14- ييسر التحضير على المعلم عملية المراجعة ؛ والتعديل ؛ والتفويض إذا وجد ضرورة لذلك (7: 30 - 31) .

الافتراضات التي استدعت الحاجة إلى تخطيط التدريس :

- يستند للتخطيط إلى عدد من الافتراضات الأساسية المستمدة من بحوث للتدريس ومن أهم هذه الافتراضات :
- 1- يحتاج المعلمون المبتدئون لإعداد خطط درس مكتوبة ومفصلة .
 - 2- تحتاج بعض مجالات المعرفة والموضوعات إلى خطط أكثر تفصيلاً من غيرها .
 - 3- يقوم بعض المعلمين من ذوي الخبرة بتعريف الأهداف والبرامج بشكل واضح في أنماطهم ؛ بالرغم من عدم كتابتها ضمن خطط الدرس .
 - 4- العمق المعرفي للمعلم حول المادة أو الموضوع يؤثر على كمية التخطيط الضرورية للدرس .
 - 5- مهارة المعلم في وصل حل أفكاره أثناء مواقف الارتباك سيؤثر على كمية التفاصيل اللازمة عند تخطيط الأنشطة .
 - 6- من الأفضل أن تكون الخطة محبوبة بمناوبة عند كتابتها .
 - 7- لا يوجد نمط معين أو نسخه يحتاجها كل المعلمين للاعتناء بها عند كتابة الخطط ؛ وبعض برامج إعداد المعلمين ولفقوا على صور معينة لخطة الدرس لطالهم المعلمين .
 - 8- يمتلك كل المعلمين القائلين نمطاً مخططاً للتعليم لكل درس ؛ سواء أكان هذا مكتوباً أم لا .

مستويات تخطيط التدريس :

يسأخذ التخطيط للتدريس مستويات مختلفة ، فإذا كان المعلم يُعلم في صف من الصفوف الابتدائية الأولى ، فهو يخطط ليوم تدريس واحد باعتباره معلم صف ، أما إذا كان المعلم يُعلم مبحثاً دراسياً محدداً ، فهو يخطط لحصص تدريسية محددة (9 : 77) .

وفي التدريس لآباد للمدرسين من تخطيط التدريس بحيث يضمنون خطأً للمقررات وتسلسلها ومحتوياتها والوحدات التي يجب تدريسها والأنشطة التي يجب استخدامها ، وللاختبارات التي يجب إعطائها . ولا ينكر إلا القليل من المدرسين أهمية التخطيط وضرورته . لكن المدرسين يختلفون في مدى التخطيط وطبيعته . والحقيقة أن المتخصصين في طرائق التدريس يختلفون هم أيضاً حول مدى التخطيط الضروري . فبعضهم يشعر أن تخطيط الوحدات يُبني تقريباً عن تخطيط الدروس ، بينما يؤكد البعض الآخر أهمية تخطيط الدروس ويقلل من أهمية تخطيط الوحدات الدراسية. (6 : 35)

ويختلف التخطيط باختلاف الفترة الزمنية التي يتم في ضوءها تنفيذ الخطة ، فهناك تخطيط على مستوى حصص دراسية ، وتخطيط لشهر دراسي ، أو لسنة دراسية ، ويمكن القول أن هناك مستويين من التخطيط هما : (9 : 77)

- التخطيط بعد المدى : مثل الخطط السنوية والفصلية .
- التخطيط قصير المدى : مثل التخطيط لحصة دراسية ، أو لأسبوع دراسي ، أو لوحدة دراسية .

ويمكن عرض مستويات التخطيط على النحو التالي كما يبينها الشكل رقم (12 - 1) (6 :

(35)

Levels of Planning		مستويات التخطيط
Course Plans	- تخطيط المقرر	<p>عام</p> <p>↓</p> <p>خاص</p>
Unit Plans	- مخطط الوحدة	
Weekly Lesson Plans	- التخطيط الأسبوعي	
Daily Lesson Plans	- التخطيط اليومي	

شكل رقم (12 - 1) مستويات تخطيط التدريس

التخطيط بعيد المدى :

يُطلب من المعلم إعداد خطة سنوية يوضح فيها خطة سير العملية التعليمية على مدار العام الدراسي للتخطيط عمله في تنفيذ أهداف العملية التعليمية المتضمنة في مناهج المباحث المطلوب منه تعليمها ، وهكذا فالخطة السنوية بمثابة الدليل الذي يقود عمل المعلم ، حيث يتضمن هذا الدليل الأهداف والخبرات ، والأساليب والإجراءات التعليمية ، والفترة الزمنية ، وأولويات العمل فهي تُحدد للمعلم معالم الطريق الذي سوف يسلكه على مدى العام الدراسي .

التخطيط قصير المدى :

وهو التخطيط الذي يتم خلال لفترة وجيزة ، كالتخطيط الأسبوعي ، أو التخطيط اليومي الذي يتم من أجل درس واحد أو درسين .

ويفضل عادة القيام بتخطيط عام لكل أسبوع في الأسبوع السابق له مباشرة ، وذلك لتجهيز مستلزمات التدريس ، إذ يساعد هذا التخطيط للمعلم عند وضعه لخطة الدرس اليومية .

Daily Lesson Plans

– التخطيط اليومي للدرس :

يُعد تخطيط الدروس اليومية من أهم واجبات المعلم ، وخاصة المعلم المبتدئ ، فهو يعدّه مقدّماً فعلياً وفعالياً لما سوف يقوم به المعلم في الفصل . فالمادة التي سيقوم بتدريسها ، والأسئلة التي سوف يثيرها للتلاميذ ، والمشكلات التي يحتمل أن تقابلها ، وكيفية التغلب عليها – كل هذه أمور يتصورها في مخيلته ، وهو يخطط لدروسه اليومية . وقدّر كبير من مقدّر نجاح المعلم في وضع خطط دروسه بتوقف على مدى تخيله لما سوف يكون عليه الموقف في الفصل .

ويمتثل إعداد الدرس عملية فكرية يقوم بها المعلم قبل التدريس ، تهدف إلى رسم صورة واضحة لما يمكن أن يقوم به هو وتلاميذه خلال المدة التي سيقضيها معهم (الحصّة) . وعلى هذا ، فليس المقصود بإعداد الدرس كتابة المادة التي سيقوم بتدريسها ، أو النقاط التي سيحاول شرحها ، بل إنه أكثر شمولاً من هذا ، وإن كانت عملية الكتابة (فيما يسمى بكتابة التحضير) تُعد في حد ذاتها جزءاً من التفكير (3: 57) .

وعلى ذلك فإن خطة الدرس اليومية تنسم بالخصائص التالية :

- 1- ضمان إجراء الإجراءات الروتينية Routine بطريقة ناجحة في حجرة الدراسة .
- 2- وضع الخطوط السريعة للنشاطات اليومية .
- 3- ضمان توفر المواد الضرورية لاستخدامها .
- 4- تحديد الزمن اللازم لكل نشاط من النشاطات .

وجدير بالذكر أنه عند تعدد القصول التي سيقوم المعلم بالتدريس بها ، يُصبح بأن توضع خطة أساسية للتدريس الموضوع ، ثم تُدخل عليها التعديلات المناسبة لكل فصل من هذه القصول ؛ وذلك وفقاً لمستوى التلاميذ فيه .

- صور تخطيط الدرس : Formats of Planning The Lesson

لا يوجد شكل محدد لصور إعداد الدرس ، فبينما يفضل بعض المعلمين أن تكتب الخطة وفق صورة محددة ، ثم يقوم المعلم بملئ خاناتها نجد أن للبعض الآخر يفضل أن تكتب الخطة دون تشديد بشكل محدد ، وتختلف صور إعداد الدرس بالنظر إلى الطريقة التي يستخدمها المعلم ، فخطة درس تقوم على المناقشة تختلف كثيراً عن خطة درس تقوم على التسيين أو حل المشكلات.... إلخ .

وسبب لورد فيما يلي صورةً وأشكالاً لإعداد خطط الدروس وردت في بعض الأدبيات التربوية .

الصورة الأولى

لقد وردت صورة من صور الإعداد على النحو التالي : (7 : 41)

- | | |
|----------------------|---------------------|
| - التاريخ الهجري : | - المادة : |
| - التاريخ الميلادي : | - الموضوع : |
| - الحصة : | - الغرض من الدرس : |
| - الفقرة والفصل : | - الوسائل المعينة : |

خطوات الدرس	المادة والطريقة
1-	
2-	
3-	
4 -	
5 -	

الصورة الثانية

وقد وردت صورة أخرى لدرس تعليمي على النحو التالي : (4 : 18)

- التاريخ الهجري : (1) أهداف للدرس :
- الصف والفصل : (2) المحتوى :
- الموضوع : (3) الطرق والاستراتيجيات :
- الوحدة : (4) المواد والوسائل التعليمية :
- (5) التقويم :
- (6) التقييمات :

الصورة الثالثة

وقد وردت صورة أخرى لدرس تعليمي على النحو التالي : (1 : 8)

- الاسم :
- المادة :
- المدرسة :
- الموضوع :

الزمن	خطوات الدرس	أهداف الدرس والجوانب السلوكية لأهداف الدرس	الأساليب والأنظمة المقدمة لتحقيق الأهداف	التقويم
-------	-------------	--	--	---------

الصورة الرابعة

وقد وردت صورة أخرى لدرس تعليمي على النحو التالي :

- التاريخ :
- الصف والفصل :
- الموضوع :
- الوحدة :

☐ موضوع الدرس :

☐ طرق المناقشة :

☐ الأسئلة الأساسية :

-1

-2

-3

-4

☐ الإجابات المحتملة :

☐ تلخيص :

❑ الاستنتاج :

وقد وردت صورة أخرى لدرس تطبيقي على النحو التالي :

- التلخيص :
- الوحدة :
- العنوان للدرس :
- المصنف والفصل :
- الموضوع :

❑ الخطوات الإجرائية :

- 1 - تحديد المشكلة
- 2 - تجميع البيانات والمعلومات
- 3 - صياغة الفروض
- 4 - تحليل البيانات
- 5 - اختبار الفروض
- 6 - الاستنتاج

الصورة المسماة

وقد وردت صورة أخرى لدرس تطبيقي على النحو التالي :

الخطوات	المادة	الطريقة
- التمهيد	موضوع التمهيد .	بين بالتفصيل كيف تم سير .
- العرض	تقسيم المادة وتجزئتها .	بين طريقة سيره في كل جزء من الأجزاء من بيان وسائل الإيضاح .
- الربط	موازنة ما ذكرته في العرض ببعض وربط العرض بما يشابهه من معلومات الطلاب السابقة وخبراتهم .	بين الطريقة التي تتبعها في ذلك .
- التعميم	أذكر القاعدة ، أو التعريف ، أو الحقيقة العامة	بين كيف تستنتج القاعدة من التلاميذ
- التطبيق	مسائل وأسئلة تطبق عليها القاعدة	بين الطريقة التي تتبعها في ذلك .
- الملخص	تكتب الخلاصة	مع بيان الذي تكلمه في ذلك .
المبجوري	لنتهاء الدرس	

- مكونات خطة الدرس Component's of Lesson Plane

تشتمل خطة الدرس اليومي العناصر التالية:

- 1 - الأهداف Objectives
- 2 - المقدمة Introduction
- 3 - المحتوى Content

Method and Procedure
Resources and Materials
Assignment
Closure

- 4 - طرق وإجراءات التدريس
 5 - مصادر وأدوات التعلم
 6 - التكاليفات والتقييمات
 7 - الإغلاق

وسوف نتناول تفسير هذه العناصر للوصول إلى تخطيط جيد للدروس اليومية .

Objectives

أولاً : الأهداف

يجب أن تشمل خطة المدرس على الأهداف التي يرجي تحقيقها من وراء هذا النشاط والنص على الأهداف جزء جوهري لكل نوع من خطط الدرس وأهمية الأهداف في أي عمل على أنها تعين على تحديد الوسائل والأساليب التي تستخدم عند القيام بهذا العمل، ويعتمد على المدرس تحديد الأهداف تحديداً سليماً إذا لم تكن لديه فكرة واضحة عن أهداف التربية عامة، وأهداف التعليم في المرحلة التي يعمل بها خاصة، وذلك في علاقتهما بأهداف المادة التي يقوم بتدريسها، وأهداف الدرس أو الحصة .

ويمكن الحكم على صياغة الأهداف للتدريسية من خلال عدد من المعايير نوردنا فيما

يلي:

1 - التحديد : Specificity

إن الأهداف العامة لكل نفعاً وفائدة من الأهداف المحددة، لأن الهدف المحدد يوضح الخطوات التالية اللازمة لتحقيقه، والمظاهر السلوكية التي تحتاج إلى تغيير .

2 - الأداء : Performance

إن الأهداف التي تصاغ في صورة أساليب الأداء التي يقوم بها الشخص تكون أكثر فائدة ونفعاً في توجيهه إلى ما يجب أن يقوم به، وكمثال لأهداف الأدينية الحصول على تأييد زميل واحد في كل حلقة مناقشة - كل ذلك يندرج تحت سؤال "ماذا سأفعل ؟" .

3 - الاندماج الشخصي : Involvement

تجنبند وتمييز نوع ومدى مشاركة الشخص في الهدف، وكمثال لهدف لا يستوفي هذا الشرط "أن تزداد الثقة بالقائد" ومثال لهدف يستوفي هذا الشرط "أن تزداد ثقة الجماعة في قائدها"

4. الواقعية : Realism

يقسمد بها إمكانية تحقيق الهدف المناسب للشخص في فترة محددة من الأهداف غير الواقعية "تلمس التلميذ للقراءة" ومن الأهداف الواقعية "يستطيع التلميذ قراءة قطعة مناسبة لسنه وذلك بدون أخطاء" .

5 - إمكانية الملاحظة : Observability

يعبر هذا المعيار عن مدى إمكانية إدراك الناس للنتائج بصورة واضحة لا غموض فيها حتى يمكنهم الوقوف على مستوى ما تحقق من الأهداف، وكمثال لهدف لا يستوفي هذا الشرط "اكتساب مزيد من الثقة بالنفس" .

وقد وضع "ماجر" بعض الشروط التي يمكن اتباعها عند صياغة الأهداف في صورة

سلوكية محددة

- أولاً : يجب استخدام الألفاظ التي تدور عن السلوك المتوقع أدلوه في نهاية الدراسة أو البرنامج .
- ثانياً : حدد بالاسم السلوك النهائي الذي يرجى تحقيقه .
- ثالثاً : حدد الظروف اللازمة لاكتساب السلوك المطلوب .
- رابعاً : حدد المعايير التي يمكن استخدامها للحكم على المستوى المقبول للسلوك.
- والجدول التالي يوضح ذلك

أفعال لا تحدث معان عديدة	أفعال تحدث أكثر من معنى
أن يكتب	أن يعرف ، أن يفهم ، أن يدرك أهمية
أن يروي	أن يستمتع
أن يتعرف على ، أن يميز	
أن يكون ، أن يقارن ، يكتب قائمة	

Introduction

ثانياً : المقدمة

لنصلي بالمقدمة ما يجب على المعلم القيام به قبل البدء في شرح معلومات الدرس الجديد ويتلخص ذلك في عدة خطوات هي 00

1 - انتباه التلاميذ	2 - توجيه انتباه التلاميذ للدرس الجديد	3 - تحديد إطار العمل
Student Attention	Student Interest and Involvement	Establishing A Frame Work

1 - انتباه التلاميذ Student Attention

عادة ما يكون التلاميذ غير مستعدين لعملية التهيئة قبل البدء في الدرس الجديد ، وغالباً ما يكون بدء الحصة متعللاً بالواجب المنزلي أو بعض المعلومات عن الدرس الجديد ، وأفضل طريقة لكسب انتباه التلاميذ هي المراجعة السريعة على الدرس السابق عن طريق الأسئلة .

وتوجد عدة أساليب يمكن للمعلم أن يستخدم أي منها في محاولة لكسب انتباه التلاميذ ، ومن هذه الأساليب ما يأتي 000

- 1- الوقوف الهادئ البسيط للمدرس في مواجهة التلاميذ هي الطريقة المثلى لضمان جذب انتباه التلاميذ ، ثم يتحدث بعد ذلك .
- 2- ابتداء الحديث أو الكلام بصوت هادئ منخفض ، ثم الارتفاع بالصوت تدريجياً كلما أوص أن الفصل أخذ في الوجود أو الانتباه .
- 3- الإشارة - الإيماءة - الحركة عوامل لجذب الانتباه ، تحريك المعلم يده أثناء الشرح ، المشي البسيط ، كلها عوامل جذب الانتباه .
- 4- استخدام أي أسلوب من الأساليب السابقة سوف يبين للمعلم أي تلك الأساليب هو الأفضل والأكثر فعالية .

2- توجيه انتباه التلاميذ للدرس الجديد Student Interest and Involvement

ثاني الخطوات هي توجيه اهتمام التلاميذ إلى الدرس الجديد وجعلهم متحمسين لتلقي هذا

الدرس . لذا يجب على المعلم إدراج عناصر دافعة لعملية التعلم في تخطيطه لعملية التهيئة ، ويجب عليه أيضاً توضيح الجو المناسب لتنفيذ هذه العناصر . وعلى المعلم أن يبحث عن عناصر تكون موضع اهتمام من التلاميذ ، ومن العناصر التي تستخدم في ذلك ربط الدرس الجديد بموضوع يمثل أهمية عند التلاميذ .

3 - تحديد إطار العمل Establishing A Frame Work

محل التعلم لدى التلاميذ يأخذ في الارتفاع عندما يعرفون المتوقع من هذا الدرس ، ولكي يستم ذلك يجب أن يتبع المعلم قاعدة " تنظيم الخطوات " ، فوجب مثلاً أن تكون نقطة البداية هي عن أي شيء نبحث ؟ ، ولا تقتصر عملية تنظيم الخطوات على عملية التهيئة بل إن دورها يمتد ذلك بمراحل عديدة ، والفرض من ذلك جعل العائد من الدروس أعلى وكبدى ولما ساعدتهم أيضاً على استدعاء المعلومات القديمة وتوظيفها للدرس الجديد .

نخلص من الخطوات الثلاثة السابقة أنه يجب على المعلم أن يربط ويصمم لعملية التعلم ، فلذا فشل المعلم في تحريك انتباه التلاميذ فإن عملية التعلم تصبح غير ذات جدوى أو فائدة . علاوة على ذلك فإن هيكلة الدرس يجب أن تتهيء لتحقيق الحد الأقصى من التحصيل الدراسي.

تبقى نقطة هامة وهي أنه في معظم الحالات يجب أن يبنى المعلم مقدمات الدرس مستخدماً عنصرين أساسيين هما :

- ١ - دافعية للتلاميذ للتعلم .
- ب - تنظيم الخطوات للسير في الدرس .

Content

المحتوى

محتوى الدرس وسيلة لتحقيق الأهداف ، لذا يجب أن يختار على أسس قيمته في تحقيق الأهداف ، وعند اختيار محتوى الدرس ، يقرر المدرس أولاً أي المواد المتوفرة يتصل بالأهداف ويصمم اختيار المادة للتعلم في شكل هيكل أو تخطيط عام ، مع مراعاة الأسس النفسية والترتيب المنطقي ، ويجب أن يحتوي الدرس على كل المبادئ الأساسية والحقائق والتوضيحات التي يلزم مناقشتها في الفصل (6) .

وعند التحدث عن المحتوى ينبغي التمييز لما يلي :

- ١ - كيفية اختيار المحتوى وتخطيطه .
- ب - التتظيمات العامة لهذه الخبرات والقصص التي تحكيها .

١ - الإجراءات والوسائل المتبعة في اختيار المحتوى، ونشاطه :

- ١ - رأى الخبراء ...
فحص ومراجعة توصيفات الخبراء فيما يخص بما ينبغي أن يعلم .
 - ٢ - التحليل
ملاحظة أنشطة عدد من الأفراد الذين يعتبرون كفاء في مهنة ما وذلك لاكتشاف أنواع الإجراءات والمسلّيات ، وتوافر حدوثها ، ثم تبويبها ؛ ومن ثم تستخدم هذه المعلومات كأساس لاختيار مواد المقرر .
 - ٣ - المسح ...
استخدمت هذه الوسيلة في مجالات متعددة ؛ ولدى المسح إلى وجود معلومات قيمة ، ملاصقة للصحة تستخدم كثيراً في اختيار المحتوى المناسب لمقررات العلوم والتربية الصحية
- ب - معايير اختيار المحتوى والأنشطة ..

معايير تتصل بالمحتوى	معايير تتصل بعملية التعلم	معايير تتصل بحاجات للتلاميذ
صلة المحتوى بالأهداف .	مهل للتلاميذ .	أهمية حاجات الشباب .
صدق المحتوى وأهميته .	الاستمرار والتفطيم .	المحتوى والحياة .
	تعدد أهداف التعليم .	عمومية الحاجة .
	مراعاة الفروق الفردية .	

Method and Procedure

رأياً : طرق وإجراءات التدريس

- ❑ عند اختيار طرق التدريس يجب دائماً أن ينظر إلى الطالب باعتباره المركز الأساسي في كل قرار يتصل بتوجيه التعلم في الفصل .
- ❑ ولعل أفضل الأساليب هي تلك التي تستخدم اهتمام التلميذ كنقطة لبداء لمزيد من الخبرات تقدم له ، كما يجب أن تستخدم التوضيحات المناسبة وأن تربط نواحي النشاط الجديد بالخبرات السابقة التي يملكها التلميذ .
- ❑ والتنوع في طرائق التدريس من أنسب الوسائل المستخدمة لمراعاة الفروق الفردية لتلاميذ الفصل الواحد .
- ❑ إذا استخدم المعلم السؤال والجواب وهي الطريقة الشائعة فإن الأسئلة الرئيسية يجب أن تصاغ مقدماً ولقد يجد المدرس المتدنى من المفيد له أن يضمن خطة درسه القوسى قائمة كاملة من الأسئلة . (10)

خامساً : مصادر وأدوات التعلم Resources and Materials

- ينبغي أن تحتوي خطة التدريس على تحديد كل مادة تعليمية سوف تستخدم في تحقيق أهداف الخطوة في أثناء تنفيذ للتدريس أو قبله ، ويشمل ذلك كل أنواع المواد التعليمية : المقروءة أو المسموعة أو المرئية ، كما ينبغي أن تحتوي الخطوة على ما قد يستخدم من أدوات أو وسائل تقنية لازمة لمرض المادة للتعليمية ، وكذا الوسائل التقليدية والأجهزة البسيطة .
- ويجب اختيار تلك الوسائل في ضوء الأهداف المحددة للدرس . ذلك لأن الاختيار الخاطئ للمواد التعليمية كثيراً ما يحوق تحقيق الهدف . كذلك ينبغي أن يتأكد المعلم قبل تسجيل المواد والوسائل التعليمية في خطة الدرس من توافق هذه المواد وإمكانية استخدامها في الدرس .

سادساً : التكاليف والتمهينات Assignment

- يتضمن هذا الجزء كل ما يكلف للطلاب بأدائه خارج المدرسة ، من أعمال تتعلق بما درسه أو ماسيرسونه من موضوعات ، وتحدد أهداف هذه الواجبات ، فقد يكون الهدف منها المران وزيادة التمكن من المادة المتعلمة ، أو استثارة دواعي الطلاب وتحفص قدراتهم على التفكير . (5 : 123)
- وتوضح أهمية التمهينات في أن الوقت المخصص للدرس لا يكفي عادة لضمان مشاركة جميع الطلاب وللتطبيق على أمثلة وتعارين .
- لذلك كان من الضروري أن تشمل خطة الدرس على تمهينات أو واجبات يكلف للتلاميذ بأدائها خارج الفصل . ولاشك أن التنوع في التمهينات يعطي للمعلم فرصة طيبة لمرعاة الفروق الفردية وعلى عن البيان أن التمهينات التي تعطى للتلاميذ يجب أن تكون في مستوى قدراتهم وإمكاناتهم .

سابعاً : الإغلاق Closure

- فسي حالة الانتهاء من الدرس يجب أن تكون المفاهيم والمفاهيم الرئيسية قد ترابطت مع بعضها البعض في صورة منظمة ومرتبطة لاستمرار ما في وجدان التلاميذ وخبراتهم المعرفية .
- إغلاق الدرس يجب أن يتعدى مرحلة المراجعة السريعة والتأكيد على المفاهيم الرئيسية والنقاط الهامة في الدرس ، إذا يجب أن تكون مرحلة إغلاق الدرس عبارة عن دفع للتلاميذ في الطريق الصحيح لتنظيم المعلومات والمفاهيم الجيدة مع بعضها البعض ومع مفاهيم ومعلومات الدروس الأخرى.
- اقترح أحد التربويين بعض المواقف التي يمكن القيام عندما بعملية الإغلاق عن هذه المواقف ما يلي (6) :

- 2- التوقف عند كبريس المفاهيم الجديدة .
- 3- إغلاق باب المناقشة الجماعية .
- 4- التمتع على مشاهدة فيلم تعليمي أو شريط مسموع أو مبالاة أو برنامج تلفزيوني.
- 5- تلخيص خبرات ومفاهيم متضمنة في مجال معين .
- 6- تلخيص مقدمة أو عرض طويل .
- 7- الانتهاء من تجربة علمية .

□ وقد اقترح خمس طرق مختلفة يمكن القول عند الانتهاء من أي منها أن عملية الإغلاق قد تمت . هذه الطرق هي :

- 1- يستطيع المعلم أن يقوم بتنظيم محتوى الدرس بحيث يدور هذا المحتوى حول بحث مركزي أو موضوع معين أو نموذج . وعندئذ يستطيع كل من المعلم والتلاميذ ربط المعلومات التي سبق للعرض لها بالتنظيم الجديد للبحث أو الموضوع أو النموذج .
- 2- يمكن أيضاً إغلاق الدرس باستخدام أسلوب التلميح . ويمكن تنفيذ هذا الأسلوب عن طريق القيام بالخصائص للنقاط الرئيسية على السبورة .
- 3- يمكن استخدام طريقة الأسئلة التلخيصية ، أو أن يطلب المعلم من التلاميذ تلخيص درس اليوم .
- 4- ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة يساعد التلاميذ على تغطية مرحلة إغلاق الدرس ، فضلاً عن أن يطلب المعلم من التلاميذ أن يقوموا بربط الدرس الجديد بالدرس السابق .
- 5- الطريقة الأكثر استخداماً وتأثيراً هي أن يطلب المعلم من التلاميذ عرض أو إظهار المفاهيم أو المعلومات التي تعلموها في هذا الدرس . فإذا فشل التلاميذ في ذلك فكان الدرس لم يتم للعرض له بالشرح .

معملاً بعد شرح درس الأشياء التي تد والتي لا تد يطلب المعلم من التلاميذ طرح نماذج أخرى لأشياء تد وأخرى لا تد غير النماذج التي قام بطرحها أثناء شرح الدرس .

- بعض الاعتراضات التي تثار حول تخطيط للتدريس :

على الرغم من وضوح أهمية إعداد الدروس أو تخطيطها والمزايا العديدة التي يجنيها المدرس من وراء قولة بها إلا أن هناك عدة اعتراضات يثيرها البعض ضد هذا التخطيط نجعلها فيما يلي : (2 : 90 - 91)

- 1- أن التخطيط يحتاج لكثير من الوقت والجهد ، ونحن لا ننكر أنه يتطلب ذلك إلا أنه لا يكون مصدراً للشكوى إلا في حالة قيام المدرسين بعمل خطط مطولة جداً لدروسهم إرضاء للموجبين أو الممتحنين أو غيرهم . وليس إرضاء للعرض المتشود من الوحدة أو الدرس أو التربية بوجه عام ، وعلى المدرس أن يواجه ضرورة بل الجهد والوقت في تخطيطه لعمله ، فالتدريس عملية شاقة تستلزم ذلك .

ويجب على المدرس المبتدئ بصفة خاصة أن ينظر إلى التخطيط أو التحضير المطلوب على أنه أمر ضروري عليه أن يؤتيه بصدر رحب ودون ضجر ، حتى إذا ما اكتسب الخبرات الكافية أمكنه أن يتبع أسلوباً بسيطاً في تحضيره .

2- أن المدرس لا يمكنه أن يتنبأ بالاتجاه الذي سيسير عليه الدرس ولا المشكلات التي تقوم فيه . وهذا اعتراف خاطئ ؛ إذ أن المدرس الكفء يمكنه أن يتنبأ بدرجة كبيرة من الدقة بالاتجاه الذي سيسير فيه الدرس بوجه عام ، فإذا لم يكن قادراً على ذلك فمن الأفضل له أن يخطط عمله جيداً ليضمن بذلك نجاحاً معيناً.

ومن الملاحظ أن المدرسين من ذوي المرونة والخبرة تكون لديهم الميالة والقدرة اللازمة لتكييف خططهم للتطورات التي تحدث في أثناء عملهم مع تلاميذهم ، ولكن المبتدئين منهم يحتاجون دائماً إلى خطة منظمة يرجعون إليها ، وإلا تعرض عملهم للاضطراب والارتباك الذي يمنع التلاميذ من الحصول على النتائج المرجوة ، ويسمح بالحصول على التعلم غير المرغوب فيه ، كما يقلل ميول التلاميذ ويدعو إلى الإخلال بالنظام والقوضى . ولعله من الأوفق أن يجبر المدرس على أن يقوم بتخطيط عمله لا أن تشجعه على إهمال ذلك الولجب ؛ ذلك لأن النتائج التي تنتج عن إهمال التحضير لا تعصى ولا تُمدّ أضرارها .

أما عن المشكلات التي قد تقوم في أثناء العمل وعدم قدرة المدرس على التنبؤ بها ، فإن خبرة المدرس كفيلة بالتغلب عليها في كثير من الأحيان . ثم إننا نلاحظ أن معظم المشكلات التي يشيها للتلاميذ ما هي إلا استجاباتهم المادية للخبرات التي يقدمها المدرس ، فإذا وضع المدرس نفسه موضع تلاميذه وهو يُمد درسه استطاع أن يتنبأ بكثير من المشكلات التي يشيها تلاميذه ، وأن يتخذ الخطط لمواجهتها.

3- أن الأسئلة - وهي جزء مهم من الخطة - لا يمكن أن توضع مقدماً ، وهذا أمر يتصل بالاعتراض السابق ، ويجب عنه بالمثل ، ومن المؤكد أن المدرس لا يستطيع أن يخطط كل الأسئلة التي سيجدها للتلاميذ في أثناء عمله معهم ، ولكنه يستطيع أن يخطط كثيراً من الأسئلة الهامة التي قد يستخدمها في درسه ، بدلاً من الاعتماد على الإلهام ، أو وحي الساعة في أثناء العمل .

4- يصعب التنبؤ بدرجة كاثية من الدقة بإجابات التلاميذ عن أسئلة المدرس ؛ فقد يطلب منه أحياناً أن تشمل خطته إجابات التلاميذ عن أسئلته ، ومن الواضح أنه لا يوجد من يستطيع التنبؤ بدقة بإجابات التلاميذ لكل الأسئلة ، ومع هذا فليحاول المدرس أن تشمل خطة التحضير بياناً بإجابات التلاميذ المنتظرة ، ففي هذا تدريب له على فهم سيكولوجية تلاميذه ، وتوجيهها باختيار أسئلته .

5- لا يستطيع المدرس تحديد الوقت اللازم لتنفيذ الخطة التحضيرية . ومن الملاحظة عادة أن المدرسين المبتدئين يضعون خططاً لدروسهم لا يستطيعون إكمالها أحياناً ، كما أن البعض الآخر يضع خططاً قصيرة لدروسهم تنتهي قبل الزمن المحدد لها ، وليس هذا عيباً في التخطيط نفسه ، بل هو عيب المدرس غير المتمرّن ، ولا علاج له إلا الخبرة والمران ، فهما يتطلبان المدرس على هذه الصعوبة .

6- أن التخطيط يقود من حرية المدرس ، ويجعله أكثر اعتماداً على الخطة منه على نفسه . وهذا خطر حقيقي ، ولكنه ليس خطأ طبيعياً في التخطيط نفسه ، بل هو خطأ المدرس الذي يستخدم الخطة ، فهؤلاء الذين يعتمدون كل الاعتماد على الخطة ، ويسرون عليها حرفياً - هم من المبتدئين في المهنة ، أو من بين الذين لا يعملون بطبيعتهم إلى الاستقلال في حياتهم وشؤونهم ؛ أو من الذين يتجاهلون ميول تلاميذهم ، ويوجهون عنايتهم للمشكلات التي يفتقدونها ، فالخطة ليست قوداً حديدية يسيطر على المدرس ويمنعه من حرية التصرف والابتكار ، بل هي مرشد له يكيّفه وفق المواقف التعليمية .

تقويم خطة الدرس :

يحتاج المعلم الجيد دائماً للنمو المهني والأكاديمي كما يحتاج إلى معرفة مدى ما وصل إليه كفاءة في تنفيذ الدرس وتخطيطه . مما يساعده على تدريس نفس الدرس من حيث تدرج مكان السوء والجودة في تدريسه حتى يتلشى مواطن السوء ويعزز مواطن الجودة ، ويخضع تقويم الدرس يمكن الاستمالة بقائمة المراجعة الآتية :-

Lesson Plan Checklist

هل خطة الدرس (10)

- 1- تقدم ربطاً بالدروس السابقة ؟
- 2- تقدم تقديماً مدروساً ودقيقاً ؟
- 3- تحدد الأهداف بوضوح للطلبة ؟
- 4- تقدم عرضاً واضحاً لمحتوى التعلم ؟
- 5- تقدم شرحاً وتوضيحاً دقيقاً ؟
- 6- تتهبض بأعياء تصحيح فهم الطلاب في أثناء الدرس ؟
- 7- تقوم بإعداد الطلاب لعمل الواجب المنزلي ؟
- 8- تقدم ملخصاً وماتمة جيدة ودقيقة ؟
- 9- تتهبض بعبداء إلقاء النقاط عديمة الجدوى في أثناء الحصة ؟
- 10- تقوم بتوفير الوسائل لأنشطة الفرد والمجموعة بشكل دقيق ؟
- 11- تقوم بمراجعة الفروق الفردية ؟
- 12- تتهبض بدقة بعبداء تقديم الأدوات والمواد التعليمية ؟

13- تقدم ربطاً بالدرس اللاحق ؟

مراحل تدريس الحصة

أولاً : مرحلة ما قبل الدخول في الدرس الجديد :

- 1- عدد مدخلاته الفصل ، قلب في منتصفه ثم ألقى التحية على التلاميذ .
- 2- أعطي للتلاميذ فرصة للهدوء (حوالي دقيقة) وقد تحتاج للتثنية عليهم بالهدوء ، وقد تذكر ثم تمالب من لا يستجيب لإنذاره .
- 3- تم بتسجيل التلاميذ الفاتنين في سجل الغياب .
- 4- أسمح للتلاميذ بطرح أي استفسارات عن الدروس السابقة .
- 5- ناقش الولوجات المنزلية أو الاختبارات السابقة أو وجدت .
- 6- راجع للدرس السابق بسرعة .

ثانياً - مرحلة التمهيد للدرس :

1 - مهد للدرس الجديد بأحد الأساليب التالية

- ☐ ربط الدرس الجديد بالدرس السابق .
- ☐ الأسئلة مفتوحة للتفكير .
- ☐ الأحداث الجارية ذات العلاقة بموضوع الدرس .
- ☐ عرض وسائل تعليمية (كائنات حية ، عينات ، ألواح ، أفلام ، صحف 000 الخ)
- ☐ إعطاء فكرة عامة ، (خريطة مفاهيم) عن نقاط الدرس أو الدروس التالية (منظم قبلي)

☐ عرض آية قرآنية أو حديث شريف ذات صلة بموضوع الدرس .

2 - اكتب عنوان الدرس أعلي منتصف السبورة .

ثالثاً : مرحلة الدخول في الدرس :

- 1 - اكتب عنوان كل عنصر من عناصر مادة الدرس ، بالترتيب المذكور في تحضير الدرس ، في أربع الأيمن من السبورة كلما أمكن ذلك .
- 2 - راعي ما يلي عند تدريس هذه العناصر :

- ☐ تبسيط المعلومات الصعبة باستخدام الأمثلة والتشبيهات والوسائل التعليمية (الوحدات عينات ، نماذج ، أفلام ، 000 الخ) .
- ☐ محاولة تجنب اقتناء التلاميذ باستمرار لموضوع الدرس وذلك باستخدام الأسئلة والقصص ، والطرائف ، وتوزيع المفردات وغيرها 000 مع متابعة هذا الانقياد من خلال النظر للطلاب أثناء التدريس ومن خلال أسئلة متابعة (تدريسية) توجه لبعضهم .

- ❑ ربط عناصر الدرس بعضها مع بعض وأيضاً ربطها بواقع حياة التلاميذ الحالية .
- ❑ طرح أسئلة من حين لآخر للكشف عن مدى فهم الطلاب لما يدرس .
- ❑ السماح للتلاميذ بالاستفسار من حين لآخر عن ما يشتمل عليهم في الدرس .
- ❑ إصغاء شروح بعض نقاط الدرس إذا تطلب الأمر ذلك مع الاستماع من حيث لآخر بالطلاب المتفوقين للتعليم بهذا الشرح .
- ❑ تسليع طرق التدريس (التقليدية ، المناقشة ، العرض العملي ، الكشفية) في الدرس الواحد كلما أمكن ذلك مع مراعاة أن تختار الطريقة التي تناسب مقتضيات الموقف التعليمي .
- ❑ لتوزيع نبرات الصوت والحركات أثناء التدريس .
- ❑ كتابة ملخص " لكل عنصر أمام عنوانه عقب الانتهاء من شرحه مباشرة .

وبهذه : مرحلة ختام الدرس :

- 1 - فحص عناصر الدرس - مستمناً بالملخص السبوري - أن سمح الوقت بذلك .
- 2 - طرح أسئلة ختامية (تقريب الحفظ والفهم) تغطي كافة عناصر الدرس .
- 3 - اقتراح الواجبات المنزلية والأنشطة الإضافية (إن وجدت) وقد يشمل الواجب المنزلي سؤالاً يفكر فيه التلميذ حتى الحصة التالية .
- 4 - نقل التلاميذ للملخص السبوري^(١) (إن وجد ، وإن كان ذلك ضرورياً) .
- 5 - السماح للسورة قول مغادرة للفصل .
- 6 - ودع التلاميذ على أمل اللقاء بهم بالأسبوع .

(١) يطلق على ملخص الدرس المكتوب على السورة : " الملخص السبوري "

- بطاقة ملاحظة لتقييم الخطة المبدئية للدرس :

تعليمات :

ضع علامة (x) في المربعات الخالصة بما يلي : (غير متوفر ، متوفر جزئياً ، متوفر تماماً) . وذلك للإشارة إلى مدى توفر المكونات المشار إليها أمام هذه المربعات وإذا كان رأيك أن هناك ظروفاً تحول دون تنفيذ هذه المكونات أو تبطلها غير عملية ، يمكنك أن تضع علامة (x) في المربع الذي يقع أسفل (دون إجابة) .

الاسم / التاريخ / / 200

الشخص الذي يمكن الرجوع إليه/

مستوى توافرها				عناصر التقييم
متوفر تماماً	متوفر جزئياً	غير متوفر	دون إجابة	
				1 - هناك هدف محدد في الخطة . 2 - الهدف مصوغ بصورة سلوكية (إجرائية) قابلة للقبول . 3 - يشمل الهدف على الظروف التي يتم فيها تحقيقه ، وكذلك المعيار الذي يقاس على ضوئه مدى التحقق منه . 4 - هناك تمهيد للدرس 5 - يشمل التمهيد : معلومات تهدف إلى إثارة دافعية الطلاب ، وتوجيههم نحو هدف الدرس 6 - هناك عبارات في الخطة تشير إلى الطرق والأساليب الفنية أو خبرات التعلم المزمع استخدامها ؛ لمساعدة الطلاب على الحصول أهداف الدرس . 7 - يتم إعطاء الطلاب فرصاً لتطبيق ما تعلموه 8 - تشمل خطة الدرس المحتوى الضروري (مثل : الأسئلة الاستهلاكية ، معلومات ، إجراءات تتم خطوة بخطوة) . 9 - تشمل خطة الدرس : المصادر والمواد التعليمية التي تناسب تحقيق الأهداف . 10 - يوجد ملخص للدرس في الخطة .

مستوى توافرها				عناصر التقييم
متوافر تاملاً	متوافر جزئياً	غير متوافر	دون إجابة	
				11- يشمل ملخص الدرس .. معلومات تهدف إلى ربط النتائج ببعضها ، إعادة تحديد النقاط الرئيسية ، وربط الدرس بالهدف منه .
				12- الواجب المنزلي مصمم بصورة تسمح بتحسين التعلم .
<p>مستوى الأداء : جميع العناصر ينبغي أن تأخذ الإجابات " متوفرة تاملاً " أو " دون إجابة " ، وإذا حصل أي من المفردات على ترتيب " غير متوافر " أو متوافر جزئياً فإنه ينبغي أن يُعاد النظر في الخطة تبعاً لذلك .</p>				

- تطبيق عملي على كيفية إجراء تخطيط للدرس

تدريب

خطط أحد الدروس وافق مادة تخصصك مبرزاً فيها المكونات المختلفة لخطة الدرس اليومي ، مع التركيز بالنقل على المراحل التي يمر بها تدريس الحصة ، وكيفية تقييمك للخطة المبدئية للدرس وفقاً للبطاقة السابق عرضها .

مراجع الفصل الثاني عشر

أولاً : المراجع العربية :

- 1- جابر عبد الحميد وآخرون (1982) . مهرفات للتدريس ، القاهرة : دار النهضة العربية .
- 2- رشدي لبيب وآخرون (1983) . الأسس العامة للتدريس ، بيروت : دار النهضة العربية .
- 3- رشدي لبيب (1974) . معلم العلوم : مسئولياته ، أساليب عمله ، إعداد ، نموه العلمي والمهني . القاهرة : مكتب الأجلو المصرية .
- 4- عبد الطوم إبراهيم (1972) . الموجه الفني ، القاهرة : دار المعارف .
- 5- فكري حسن ريان (1993) . التدريس ، أهدافه ، أسسه ، أساليبه ، تقويم نتائجه . القاهرة : عالم الكتب .
- 6- كيث هوفر (هون) دليل طرائق التدريس في المدارس الثانوية ، ترجمة أديب يوسف شيش ، دار السلام للترجمة والنشر ، دمشق .
- 7- محمد عبد القادر أحمد (1982) . طرق للتدريس العامة : الطبعة الأولى ، القاهرة : دار النهضة المصرية .
- 8- المركز التربوي للتأهل والتدريب (1977) . دليل نموذج مذكره الدرس . البحرين : وزارة للتربية .
- 9- المهدي أحمد عبد الواحد (1987) . تخطيط للتدريس ، ماهية ، مستوياته ، وأسه ، وعناصره ، رسالة للتربية ، سلطنة عمان : دائرة البحوث التربوية . ص 75 - 89 .
- 10- يس عبد الرحمن كنديل . (1983) . التدريس وإعداد المعلم ، الرياض ، دار النشر الدولي .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- 11- Moore , K.D. (1995) . Classroom Teaching Skills , (3rd ed.) . New York : McGraw – Hill.

الباب الثالث

مهارات التدريس

- الفصل الثالث عشر: تحسين الاتصال .
- الفصل الرابع عشر: جذب الانتباه .
- الفصل الخامس عشر: إثارة الدافعية .
- الفصل السادس عشر: توجيه التعزيز .
- الفصل السابع عشر: فن طرح الأسئلة .
- الفصل الثامن عشر: حسن إدارة الفصل .

● الفصل الثالث عشر ●

تحسين الاتصال

- مفهوم الاتصال
- خصائص عملية الاتصال .
- عناصر عملية الاتصال .
- العوامل المؤثرة في فعالية عملية الاتصال .
- أنواع الاتصال داخل القاعات الدراسية .
- أنماط الاتصال داخل الفصل التعليمي .
- تطبيقات عملية على الاتصال الدراسي والتعليمي .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل الثالث عشر (تحسين الاتصال)

- بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون للمعلم متكاملاً من :-
- 1- تحديد مفهوم الاتصال وخصائصه .
 - 2- تحديد أهمية الاتصال وخطواته .
 - 3- التمييز بين الاتصال اللفظي وعناصر الرسالة الصوتية .
 - 4- التعرف على المتغيرات المتعلقة بالاتصال اللفظي وعناصر الرسالة .
 - 5- تحديد الدور الذي يلعبه الاتصال غير اللفظي خلال خطوات الاتصال .
 - 6- تحديد أهمية السلوك غير اللفظي الذي يستخدم بشكل واسع في مواقف التدريس والتعليم.
 - 7- التعرف على أهمية الاتصال مع الآباء .
 - 8- تحديد أهمية الاستماع كجزء من خطوات الاتصال .
 - 9- التعرف على المتغيرات التي تتدخل مع عناصر الاستماع .
 - 10- تحديد الدور الذي تمكسه خطوات الاستماع .
 - 11- تحديد أهمية للتغذية الراجعة في خطوات الاتصال .

الفصل الثالث عشر

تحسين الاتصال

مقدمة :

تُعد غرفة الصف بمثابة المسرح الذي تحدث فيه عمليات التعليم ،ومن المتعارف عليه أن عمليات التعليم هي عمليات اتصال لذا فإن كفاية المعلم في الاتصال وإتقانه لمهارته وفنونه تعد مطلباً أساسياً لمقدرته على إحداث التعلم .

فلمية للتدريس والتعليم لا تحدث - بأي حال - في غياب الاتصال ، حيث إن الاتصال في العملية التعليمية يحدث بين المعلم والتلاميذ ويتبادل كلامهما الأدوار ما بين مرسل ومستقبل .

- مفهوم الاتصال :

الاتصال ليس نقلاً للرسائل من طرف إلى آخر - كما يتصور البعض - ولكنه عملية مشاركة وتقام ، وهذه العملية تُثير استجابات معينة عند المستقبل ينتج عنها تولد خبرة جديدة لديه وتلهم نجاح هذه العملية هو ازدياد القدر المشترك من هذه الخبرة بين مبدئها - وهو المصدر - ومتلقيها وهو المستقبل - حتى تصبح مشاعاً بينهما .

وبناء على ذلك فإنه يمكن تعريف الاتصال على أنه : " عملية تفاعل بين طرفين حول رسالة معينة - أي مفهوم ، أو فكرة ، أو رأى ، أو مبدأ ، أو مهارة ، أو قيمة أو اتجاه إلى أن تصبح الرسالة مشتركة بينهما " .

- خصائص عملية الاتصال :

يرجع أصل كلمة الاتصال Communication إلى الكلمة اللاتينية Communis والتي تعني في الإنجليزية Common أي مشترك أو مشترك ، فحينما نحاول أن نتصل مع الآخرين فإننا نحاول أن نؤسس شراكة في المعلومات والأفكار والأكاملات - بطريقة مباشرة أو غير مباشرة - بيننا وبينهم . من هذا المنطق نجد أن عملية الاتصال تتصف بعدة صفات نوجزها فيما يلي : (3 : 85)

- 1- أنها عملية هادفة .
- 2- أنها عملية ديناميكية .
- 3- أنها عملية دائرية غير خطية .
- 4- أنها عملية منظمة .

وسنحاول فيما يلي إلقاء الضوء على ما سبق من خلال ما يلي :-

١ - عملية الاتصال عملية هادفة :

عملية الاتصال عملية تتضمن مجموعة من الخطوات المرتبطة بعضها ببعض لتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف ، وهذا يعني أن الاتصال عملية هادفة تحدث عندما تتحقق المشاركة بين طرفيها .

٢ - الاتصال عملية ديناميكية .

لمسألة الاتصال تتضمن تفاعلا بين طرفين - أحدهما يؤثر والآخر يتأثر - ولعل هذا يعني أن هناك أنشطة محددة يجب أن يقوم بها كل طرف حتى تحدث المشاركة الهادفة وقد يتبادل الطرفان الأدوار بينهما خلال عملية التفاعل هذه ، ويدل ذلك على أن عملية الاتصال عملية ديناميكية.

والواقع أنه ما من فرد أو مجموعة تأخذ دور المرسل أو المستقبل طوال موقف الاتصال ، فقد يكون للمستقبل هدف ما نتيجة لاستقباله رسائل المرسل ، وهو الأمر الذي يدفعه إلى الاتصال به ، ومن هنا يحول المستقبل إلى مرسل والمرسل إلى مستقبل .

ومثال ذلك : أن المعلم يسمى داخل حجرة الدراسة إلى الاتصال بتلاميذه لتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف التعليمية ، ومن هنا فهو يقوم بدور المرسل في حين يكون كل تلميذ في حجرة الدراسة مستقبل ، وقد يحدث أن تأثير رسالة المعلم تسلا لا لدى أحد للتلاميذ فيقله على المعلم ، وهنا يأخذ المعلم دور المستقبل ويأخذ التلميذ دور المرسل .

٣ - الاتصال عملية دائرية غير خطية .

عملية الاتصال لا تبدأ عند المرسل وتنتهي عند المستقبل فبالإضافة إلى الديناميكية - التي تتصف بها - والتي تسمح بتبادل الأدوار بين طرفيها - تحدث عملية الاتصال على هيئة حلقات متتامة ، ويتم الربط بين هذه الحلقات عن طريق التغذية الراجعة التي تنهي حلقة لخرى ؛ ففي ضوء ما يتلقاه المصدر من تغذية مرتجعه يقرر ما إذا كان منه قد تحقق ليبدأ نشاطاً جديداً لتحقيق هدف آخر أو يستمر في عملية الاتصال التي بدأها محلا في رسالته حتى يتحقق الهدف .

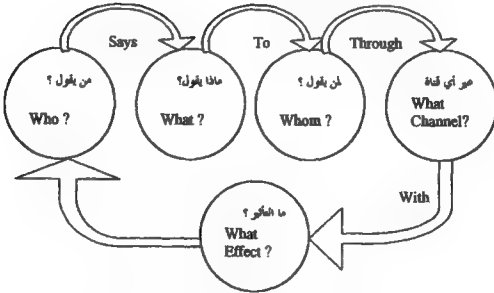
٤ - الاتصال عملية منظمة .

عملية الاتصال باعتبارها عملية تعلم تعتبر وبالضرورة - عملية مقصودة يتم تخطيطها وتنظيمها وتنفيذها وإدارتها بصورة متعمدة لإحداث التعلم ، وتشير خاصية التنظيم إلى أن العملية تتضمن لقيام كل طرف من طرفيها بأدوار محددة فالمرسل مثلا يقوم بعملية ترميز الرسالة ؛ أي صياغتها في رموز ، والمستقبل عليه القيام بفك الرموز أي ترجمتها وتفسيرها .

- عناصر عملية الاتصال :

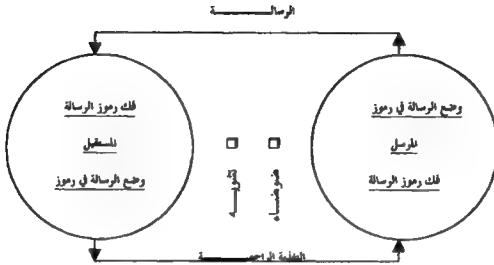
وضع علماء الاتصال نماذج عديدة توضح عناصر عملية الاتصال ، وتعتبر عن كيفية ارتباط بعضها ببعض - والنماذج التي نقصد هنا هي أشكال تخطيطية يتم عليها تمثيل الظاهرة التي يراها بصورة تظهر مكوناتها وتوضح العلاقات المنطقية بين هذه المكونات ويختار نموذج " لازويل - Loswell " من أبرز نماذج الاتصال المعروفة حتى الآن ، وقد أوضح هذا النموذج أن العناصر الأساسية لعملية الاتصال هي : -

- 1- من يقول ... المصدر / المرسل .
- 2- ماذا يقول ... الرسالة .
- 3- لمن يقول ... المستقبل .
- 4- بأي قناة ... قناة الاتصال .
- 5- ما الأثر ... للتخنية المرتجى .



شكل رقم (13 - 1) نموذج " لازويل " لعناصر عملية الاتصال (2)

وقد وضع (كينث مور 1995 , Kenneth . M) نموذجاً لخطوات عملية الاتصال يوضحه الشكل رقم (13 - 2) التالي :



شكل رقم (13 - 2) خطوات عملية الاتصال الأربع عند "كينيث مور" Kenneth. M

1 - المرسل : Sender

هو مصدر الرسالة والقائم بصياغتها ، وتقع عليه مهمة ترميز الرسالة ، أي وضعها في صورة ألفاظ أو رسوم أو أشكال قابلة للفهم من جهة المستقبل . كما أنه المنقلي لردود الفعل الناتجة عن الرسالة من خلال التقنية الراجعة ، ويقوم ببناء مواقف الاتصال الجديدة على أساسها ؛ فيعدل الرسالة أو يستبدل الصياغات وينوع في الأدوات بما يتناسب مع السياق الرئيسي للرسالة والهدف مما

2 - الرسالة : Message

هي نسق من الرموز اللغوية وغير اللغوية التي صيغت بغرض إحداث أثر معين في المستقبل ، وهي المحتوى الذي يرغب في أن يشاركه فيه المستقبل ويبدأ المرسل في إعداد الرسالة على هيئة (حروف أو أرقام أو رموز معينة) ثم يرسلها إلى المستقبل الذي يبدأ بدوره في فك رموز الرسالة .

3 - قناة الاتصال الوسيطة : Channel

وهي الأداة التي تحصل الرسالة ، وقد تكون مجموعة متكاملة من الأدوات التي تنقل الرسالة من المرسل إلى المستقبل - وتعتبر الحواس الخمس هي القنوات لنقل الرسائل في عملية الاتصال ، ونظراً لتحديد الأدوات المستخدمة في نقل رسائل الاتصال . فإنه نادراً ما تصل بنفس النقاء

والصفاء كما أرادها المرسل ، ولكن يشوب عملية النقل نوع من التشويش ؛ وهو كل ما يؤثر سلباً في وضوح الرسالة عند نقلها من طرف لآخر . فـصوت جهاز التكيف أو أصوات المحركات العالية قد تتدخل مع صوت المرسل وتحوق وصول الصوت بوضوح إلى المستقبل . كما أن الخريطة الملبنة بالتفاصيل غير الضرورية يمكن أن تحدث تشويشاً للرسالة البصرية. وفي عملية الاتصال ينبغي أن نحصر على أن يكون التشويش عند هذه الأدنى حتى نضمن وصول إشارات الرسائل واضحة جلية .

4 - المستقبل : Receiver

وهو الشخص المتلقي للرسالة والمستهدف من قبل عناصر الاتصال الأخرى لإحداث أثر معين فيه ، لذا فهو معيار تصميم الرسالة سواء في اختيار رموزها أو محتواها أو الأداة لنقلها . أي أنه في بداية تصميم الرسالة يجب التعرف على خصائص المستقبل - من حيث السن والمستوى الثقافي والحاجات والاتجاهات والحد - حتى يمكن وضع الرسالة في صورة رموز تكون مفهومة وواضحة للمستقبل ، وعملية الاتصال بين المرسل والمستقبل تتضمن القيام ببعض المهام التالية :

- ☛ للتمييز أي صياغة الرسالة سواء في رموز لفظية أو غير لفظية وهو عمل يقوم به المرسل .
- ☛ فك رموز الرسالة من جانب المستقبل .
- ☛ محاولة فهم المحتوى الذي تتضمنه الرسالة وهو عمل يقوم به المستقبل بعد تلقيه الرسالة

5 - التغذية الراجعة : Feedback

وهي رد فعل الرسالة على المستقبل فإذا فهم الرسالة كانت التغذية الراجعة إيجابية ، كأن تكون في صورة كلمات تدل على الموافقة أو تحريك الرأس للأمام والخلف ؛ أو في صورة إجابات صحيحة على بعض الأسئلة ، أما إذا لم يفهم المستقبل الرسالة فإن التغذية الراجعة تكون سلبية كأن يهز رأسه في جهة اليمين واليسار أو في شكل إجابات غير صحيحة عن الأسئلة التي توجه إليه ، وبالتالي يمكن للمرسل أن يغير أو يعدل من رسالته ، وعليه فإن التغذية الراجعة هي التي تربط عناصر عملية الاتصال بعضها ببعض .

- العوامل المؤثرة في فاعلية عملية الاتصال : (3)

عملية الاتصال الناجحة - من وجهة النظر التربوية - ينبغي أن يتم فيها التفاعل في اتجاهين حتى يتمكن المرسل من التعرف على استجابات المستقبل ، وحتى يزداد احتمال مشاركة المستقبل في النفع بعملية الاتصال .

وتتوقف فاعلية عملية الاتصال - بجانب ذلك - على توفر شروط معينة خاصة بمناصر الاتصال نجملها ايا يلي :

أولاً : الشروط الخاصة بالمرسل والمستقبل :

أ - المستوى المعرفي :

كلما زادت معرفة المرسل بموضوع الاتصال ، وخصائص المستقبل ، وطبيعة عملية الاتصال كلما كان أكثر على اختيار موضوعات رسائله ، ووسيلة الاتصال المناسبة ، وبالتالي للتأثير في المستقبل كما أن استيعاب المستقبل يتوقف على مستوى معرفته بمجال الرسالة .

ب - مهارات الاتصال :

وتضم مهارات الاتصال للتطبيقية اللفظية أي الكتابة والتحدث (مهارات الإرسال) والقراءة والاستماع (مهارات الاستقبال) وبجانب المهارات اللفظية ينبغي توفر مهارات أخرى غير لفظية تتصل بالإرسال مثل: استخدام الوسائل السمعية والبصرية كالتسجيلات والأفلام والرسوم والتعبير الحركي .

ج - الاتجاهات :

العامل الأخير الهام والمؤثر في فاعلية المرسل والمستقبل هو اتجاه كل منهما نحو نفسه ونحو الآخر نحو الرسالة . فيما لا شك أن فاعلية المرسل بنفسه ولفقائه وإيمانه بمضمون الرسالة ، وكذلك اتجاهاته الإيجابية نحو المستقبل من شأنه أن يحفز لبذل الجهد اللازم لاختيار الرسالة والوسيلة المناسبة ، ومن ناحية أخرى فإن فاعلية المستقبل في قدرته على فهم الرسالة وتقديره وتماطفه مع المرسل يدفعه إلى مواصلة الانتباه والتركيز . كما أنه يستجيب للموضوعات التي تتصل بمجالات اهتمامه ومشاكله .

ثانياً : الشروط المتصلة بالرسالة :

تصاغ الرسالة في رموز مناسبة ، ويلتزم بها بضرر يحدث أثر معين في المستقبل ، وتحقيق الهدف من عملية الاتصال ، ونوعاً يلي العوامل المؤثرة في فاعلية كل من محتوى الرسالة ورموزها و أسلوبها :

أ - محتوى الرسالة :

كلما أحسن اختيار محتوى الرسالة بحيث يتناسب مع قدرات المستقبل العقلية ويتماشى مع مستواه المعرفي وخبراته السابقة ، وفي نفس الوقت يكون متصلاً باحتياجاته واهتمامه ومشاكله كلما كان المستقبل أكثر استعداداً لقبول الرسالة ، والاستجابة لها . وعلى ذلك ينبغي على المرسل أن يهتم - عند تحديد محتوى الرسالة - باللوحي التالية .

- مستوى السهولة والصعوبة .
- مقدار الإيجاز والتفصيل .
- درجة القرب أو البعد عن بيئة المستقبل وخبراته .

ب - رموز الرسالة : (2)

لكي يتم الاتصال بنجاح يتعين على المرسل الاهتمام باستخدام الرموز المعروفة للمستقبل سواء كانت هذه الرموز لفظية أو غير لفظية .

ج - أسلوب معالجة الرسالة :

اختيار الأسلوب المناسب للهدف من الاتصال يزيد من احتمالات التكرار في المستقبل وهذا ما يفرق بين مرسل وآخر مما يجعل لكل كاتب أو فنان أو غيرهم أسلوبه الخاص الذي يميز شخصيته ؛ ويمكن بواسطته أن يحقق أكبر قدر من التكرار لتحقيق هدفه من الاتصال .

ثالثاً : الشروط الخاصة بالوسيلة

يعتبر اختيار وسيلة الاتصال المناسبة أحد العوامل التي تؤثر في فاعلية الاتصال ، وتحكم عملية الاختيار عدة عوامل نجملها في التساؤلات الآتية :

1- أي الوسائل أكثرها أكبر ؟ لماذا أكبر ندوة أو حوار ؟ لماذا أستخدم هذا الفيلم ؟ ما الذي تحققه الزيارة للميدانية ؟

إن إلمام المرسل بخصائص وسائل الاتصال يجعله أكثر على اختيار أكثرها فعالية في تحقيق هدفه من الاتصال .

2- أي الوسائل أكثر ملاءمة لأغراض الرسالة ؟

3- أي الوسائل أكثر إثارة لاهتمام المستقبل ؟ ولهذا العامل أهمية خاصة في عملية الاختيار . وعلى ذلك فإنه كلما حققنا تنوعاً أكبر في الوسائل المستخدمة كلما هيأنا بذلك الفرصة لكل مستقبل لوجد وسيلة الاتصال المناسبة التي تمكنه من فهم الرسالة .

- أنواع الاتصال داخل القاعات الدراسية :

نعلم الآن أن قاعة الدارسة تعد عالماً صغيراً من عوامل الاتصال 00 ففي داخله يتم تبادل الرسائل بين المعلم والطلاب وبين الطلاب وبعضهم البعض 00 فما هي أنواع الاتصال التي تحدث داخل هذه القاعات ؟

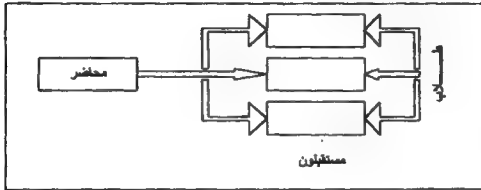
و تعتمد أنواع الاتصال داخل القاعات الدراسية 00 ومن أبرزها ما يلي :

1 - الاتصال ذو الاتجاه الواحد

ويتم هذا النوع من الاتصال بلُحْد الصور التالية :

أ - اتصال المحاضر بالطلاب :

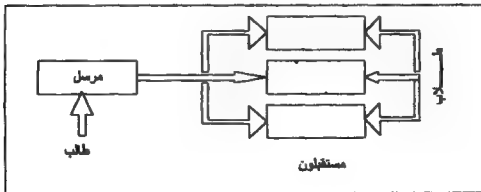
يحدث هذا النوع من الاتصال عادة عندما يشرح المحاضر الدرس أو جزءاً منه للطلاب الذين يستمعون إلى المعلم أن ينسخون ما يكتب على السبورة دون أن يفسروا منه عن شيء، فلا يتلقى المحاضر أية تغذية راجعة لفظية من الطلاب في هذه الحالة [انظر شكل رقم (13 - 3)] .



شكل رقم (13 - 3) اتصال ذو اتجاه واحد ، المحاضر بالطلاب

ب - اتصال طلاب بزملائه :

يحدث هذا النوع من الاتصال ذو الاتجاه الواحد عندما يقوم أحد الطلاب بشرح معلومة معينة لزملائه أو عندما يعرض عليهم كيفية القيام بمهارة معينة (مثل مهارة إعطاء حقنة في الوريد) ، أو عندما يتلو عليهم تقريراً كُلف بكتابته عن مرض الصرع مثلاً إلى غير ذلك من الأمور التي يمكن أن يقدمها أحد الطلاب لزملائه ... الذين يكتفون بالاستماع إليه ؛ دون أن يصدر منهم أي تغذية راجعة لفظية حول ما يقول لهم . [انظر شكل رقم (13 - 4)] .



شكل رقم (13 - 4) اتصال ذو اتجاه واحد : طلاب ببقية زملائه .

2 - اتصال ذو اتجاهين :

ويمكن أن يتم هذا النوع بإحدى الصور التالية :

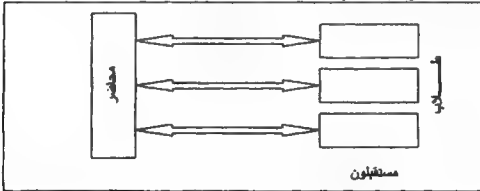
أ - اتصال المحاضر بطلاب واحد أو طلاب الفصل :

ويحدث هذا الاتصال عندما يتضمن الموقف التعليمي نوعاً من الحوار أو المناقشة بين المحاضر وطلاب واحد [شكل رقم (5 - 13)] أو بين المحاضر وعدد من طلاب الفصل [شكل رقم (6 - 13)] .



شكل رقم (5 - 13) اتصال ذو اتجاهين : بين المحاضر وطلاب واحد

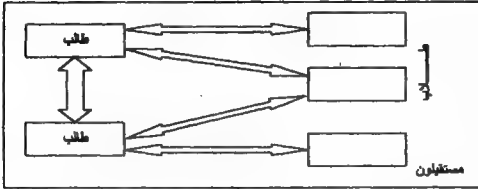
ومما يميز هذا النوع من الاتصال أنه يحدث فيه تبادل للأدوار بين طرفي الاتصال المحاضر والطلاب فمرة يكون المحاضر مرسلًا ومرة يكون مستقبلًا وهكذا كما يتميز هذا النوع من الاتصال بتلقي كل طرف من أطراف الاتصال تغذية راجعة لفظية فورية من الطرف الآخر فالمحاضر مثلاً قد يسأل سؤالاً فيجب للطلاب فوراً على سؤاله كما قد يستفسر الطلاب من المعلم عن شيء يوضح لهم هذا الشيء.



شكل رقم (6 - 13) اتصال ذو اتجاهين : محاضر وطلاب الفصل

ب - اتصال الطلاب مع بعضهم البعض :

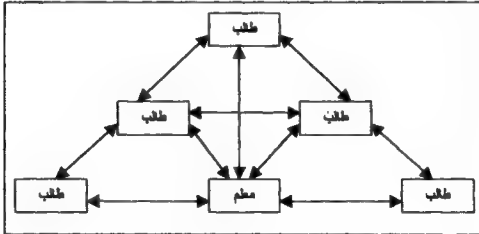
وفيه يقوم ما يرض موقف ما علي زملائه ثم يتلقي استئجابهم واستفساراتهم أو قد يسأل طلاب طالباً آخر سؤالاً ويوجب التلميذ الآخر عليه . ويلاحظ هنا تبادل الأدوار أيضاً في عملية الاتصال بين التلاميذ بعضهم البعض كما هو واضح في الشكل رقم (7 - 13)



شكل رقم (13 - 7) اتصال ذو اتجاهين ، بين الطلاب مع بعضهم البعض

3 - اتصال متعدد الاتجاهات :

وهو أكثر أنواع الاتصال وأشكاله فعالية في حجرة الدراسة وتظهر أهميته في الموقف الذي يناقش فيه المحاضر طلابه . كما يحدث عندما يناقش الطلاب بعضهم البعض . فمثلا قد يسأل المحاضر طلابه سوآلا ما تسمح لهم بمناقشة بعضهم البعض [شكل رقم (13 - 8)]

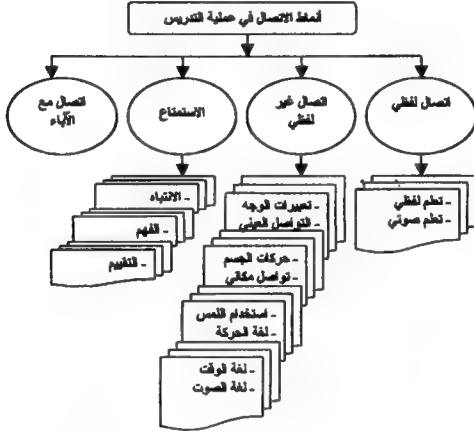


شكل رقم (13 - 8) اتصال متعدد الاتجاهات

- أنماط الاتصال داخل الفصل التعليمي :

إن الاختلاف في محتوى التعلم يؤدي - بالضرورة - إلى الاختلاف في نمط الاتصال ، فبعض أنماط الاتصال قد تشجع على حفظ الحقائق عن ظهر قلب ، في حين نجد أنماط أخرى من الاتصال تشجع الطلاب على البحث والاستقصاء وليجاد الأكلة والبراهين ، ومن هنا 00 فإن نمط الاتصال يحدد نمط التعلم . الأمر الذي يدفعنا إلى القول بأن المعلم في حاجة ماسة إلى معرفة أنماط الاتصال داخل الفصل التعليمي لكي يتمكن من تنفيذ المنهج في ضوء الأهداف التي يرمى إليها .

ولمسل شكل رقم (13 - 9) يساعدنا على توضيح أنماط الاتصال ، والتي سنوردها -
تفصيليا - في الصفحات التالية :



شكل رقم (13 - 9) أنماط الاتصال داخل الفصل للتعليمي

يتضح من الشكل السابق أن للاتصال أربعة أنماط وهي :

1 - الاتصال اللفظي : Verbal Communication

يحدث التعليم نتيجة لوجود رسالة منقولة من طرف إلى آخر ، وعلى ذلك فقد يحدث التعليم نتيجة لحديث المعلم التلقيني فالإتصال اللفظي يقصد به كل ما يصدر عن المعلم من كلام وأقوال وذلك من خلال التعبير اللفظي .

ويقسم " هينجز " Hennings , (1975) الرسائل اللفظية إلى :

أ - لفظية : Verbal وتحتوي الكلام المباشر وما يتضمنه من أفكار وكلمات .

ب - صوتية : Vocal وتتضمن عدد من المتغيرات مثل نبرات الصوت ، وتناغمه ، واختلاف الإيقاع ، وارتفاع أو انخفاض الصوت ، وسوف نعالول فيما يلي نمطي الرسائل اللفظية :

نولا : التعلم اللفظي : Verbal Learning

يستم تلميذ الرسالة تبعاً للمعاني التي تتضمنها هذه الرسالة ، وهذه المعاني تختلف طبقاً لخبرة المتعلم الذي يحلل الكلام والكلمات ، فلي سبيل المثال : مناقشة موضوع حول التلوث أو فقرات الكائنات الحية حتماً سيختلف التلاميذ حول جوانبه طبقاً لخبراتهم كل منهم الماضية ، وعلى المعلم أن يمي ما إذا كان التلاميذ يفهمون التعليمات اللفظية التي تصدر منه ، وأن هذه التعليمات تتماشى مع أعمار هؤلاء التلاميذ ؛ ونسبة ذكائهم ؛ وخبرتهم وقدرتهم على التعلم ، وأن هذه التعليمات توضح ما إذا كانت الرسالة مفهومة 0000 أم لا ؟

ويقترح كل من " هيرت ، وسكوت ، ومكروسكي " Hurt , Scott , and McCrosky عدداً من المتغيرات تتعلق بعناصر الرسالة اللفظية ، وتؤثر على فهم تلك العناصر ، وهي :

1 - التنظيم :

إن الرسالة التي تنظم تنظيمياً جيداً تكون أشد فعالية ، ولقوى أقرأ وقدرة على البقاء لفترة تذكر في ذهن المتعلم .

2 - جاذب الرسالة :

حيث أن الرسالة التي تعرض آراء مختلفة وتناقش الموضوع من كلا جانبيه السلبى والإيجابى تكون أكثر وضوحاً ، ولقوى أقرأ .

3 - كثافة اللغة وقوتها :

إن المعلومات التي تأتي من مصدر محايد تكون أقوى وأطول بقاء عن غيرها من المعلومات .

4 - المحسوس والغامض :

كلما كانت الرسالة محسوسة ، أي تتناول أشياء يسهل إدراكها ، كلما كانت أقوى أقرأ وأطول بقاء بالنسبة للمستقبل ، وعليه فيجب ألا تكون الرسالة مبهمه مجردة حتى لا يتم فقد أو ضياع المراد الرئيسى منها .

كما سبق يتضح أن المتغيرات السابقة قد تؤثر على جذب الانتباه وفهم الرسالة ، ومن ثم تحسين التعلم .

ثانياً : التعلم الصوتي : Vocal Learning

إن الصوت الإنساني هو الممثل عن وضع الكلمات في موضوع حي ، والتخبر في طبقات الصوت من حيث الارتفاع والانخفاض واللغة له مفعول المعنى في إثراء عملية التعلم فمثلاً : " تعال هنا " أو " اجلس " ينطق بالكلمة يعطوها معنى متغير لمعنى آخر .

ولكن .. ما العمل إذا كان المعلم منخفض الصوت ؟ نجد أن المعلم ذا الصوت المنخفض يجب عليه أن يبتعد التفاعل مع تلاميذه ؛ ويغير من طبقات صوته ؛ ولا يسر على وتيرة ولحده أثناء الحديث ؛ كما يجب عليه أيضاً أن يتحكم في نبرات صوته من حيث الارتفاع والانخفاض ؛ وذلك لأن أهمية الموضوع تأتي من خلال صوت المعلم فكما كان صوته سرياً كلما كان الموضوع أقل أهمية وغير منظم ، وعلى عكس ذلك كلما كان المعلم بطيئاً في أدائه كلما سمح ذلك بأن تكون الرسالة أكثر وضوحاً وأدعى للانتباه ، وللصوت أهمية كبيرة في بيان حال المعلم حيث أن المعلم الذي لم يعد درسه إعداداً جيداً نجده مكتئب الصوت متفعللاً دائماً ، ويمر عن هذا الانفعال بمبارات مثل : " لم أعد لاحتل هذا الفصل " نفذ صبري " .

علو على ذلك فإن الصوت الذي يسر على وتيرة واحدة يكون باعثاً على الملل والشرود الذهني ، حيث أن علو الصوت وانخفاضه ينقل إحساس المعلم فسلماً يكون صوته مرتفعاً وقريباً يمرر ذلك عن إحساس المعلم ورغبته في الشرح ، أما الصوت المنخفض فإنه يمرر عن عدم الاهتمام وعدم الرغبة في شرح الدرس أحياناً .

وعليه فإن صوت المعلم هو ناقل لإحساسه من غضب وتعب وآلم وعدم سعادة وتصميم وحساس 0000 والصوت القوي للمعلم يعمل على جذب انتباه التلاميذ وعدم شرود ذهنهم ويمكن المعلم من السيطرة على فصله .

2 - الاتصال غير اللفظي : Nonverbal Communication

تشير بعض الأدبيات التربوية إلى أن أكثر من 80% من الرسائل الموجهة إلى التلاميذ - أثناء عملية التفاعل داخل الصف - رسائل غير لفظية . ولما كانت الرسائل غير اللفظية تنقل إلى التلاميذ - بصنق وأمانة ووضوح - مشاعر المعلم وتجاهاته نظراً لتلقائيتها وعدم التحكم فيها من جانب المعلم ، لذا فإن تأثيرها على أداء التلميذ وفعاليته يفوق تأثير الرسائل اللفظية التي يستخدمها المعلم .

وتلعب أنماط السلوك غير اللفظي دوراً هاماً في تعزيز السلوك الإيجابي واستثارة دافعية التلميذ خاصة في المرحلة الابتدائية . (1 : 143)

فالاتصال غير اللفظي يمثل قيمة هامة للمعلمين فكثيراً ما يرسل المعلم رسائل من خلال حركات الجسم فإن الاتصال غير اللفظي يساعد على فهم الاتصال اللفظي أو التحير عنه تعبيراً جيداً .

لفظي سبيل المثال : عندما نقول لشخص محب " أنا مسرور للغاية " لتعابير وجهه لها أكبر الأثر في نقل هذه الرسالة فيما إذا كانت مسروراً أم غير ذلك .

والإتصال غير اللفظي يكون أحيانا عرضيا أو مخطئا ومرتبئا له ، وغالبا ما يستخدم الإتصال غير اللفظي في حجرة الفصل الدراسي ، إذا فيجب أن يكون المعلم علي دراية واسعة بكل حركة ومالها من تأثير على التلاميذ ، ورغم أن السيطرة على هذه الحركات تكون من المستوى يمكن ولكن يمكن التحكم فيها ، وسوف نناقش فيما يلي عددا من تلك الحركات :

أ - تعبيرات الوجه : Facial Expressions

طبقاً لما قاله " ميلر " (Miller , 1981) فإن الوجه يأتي في المرحلة الثانية بعد الكلمات لنقل الإحساس الداخلي للشخص ، ويؤكد هذا المعنى أن تعبيرات الوجه كلها تعبيرات مقصودة .

ويستخدم الوجه لنقل رسائل معينة ، اتفق على أن تعبيرات الوجه تمكن ستة أنماط رئيسية من الاتصالات وهي : السعادة ، والحزن ، والدمعة ، والتعجب ، والضييق ، والغضب .

وتعتبر تعبيرات الوجه التي تدل على الإبهام والسرور والإعجاب والتقدير ذات أثر كبير على أداء التلميذ ؛ لتلقائيتها ووضوحها وسهولة تفسير دلالاتها من جانب التلميذ ، وأما تعبيرات الوجه التي تحمل معنى الضيق وعدم الرضا والغضب يكون لها أثر عكسي على التلميذ وخاصة عند ما تصدر عن شخص ذي منزلة وأهمية خاصة لدى المتعلم كالمعلم (1 : 150) .

أهمية تعبيرات الوجه في حجرة الفصل الدراسي :

1- السيطرة على التلاميذ : فتستخدم تعبيرات الوجه للتعبير عن الغضب وللتعديل سلوك بعض التلاميذ .

2- تخفيف الشد والتوتر في الفصل عن طريق استخدام تعبيرات الفرح والسرور .

3- تجديد نشاط التلاميذ في الفصل فتستخدم تعبيرات الوجه لجعل التلاميذ أكثر اجتماعية .

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه يجب تدريب المعلمين على التحكم في تعبيرات الوجه في نقل رسائل معينة إلى التلاميذ مثال ذلك : استخدام الابتسامة التي تدل على الموافقة ، أو عبوس الوجه الذي يدل على عدم الموافقة .

ب - الإتصال البصري (التواصل البصري) : Eye Contact

من خلال علاقات المعلم بتلاميذه في الفصل نجد أنه يستطيع - من خلال النظر في أعينهم - قراءة تطابعاتهم حول الدرس واستنباط الأسئلة التي قد تلح عليهم ، كما أن التلاميذ -أيضا- يستطيعون من خلال علاقتهم بالمعلم أن يفهموا ما يريد بواسطة نظرات العين .

ويصل التلاميذ البصري - بين طرفي عملية الإتصال - على الاهتمام بما يقوله الطرف الآخر بينما يحس النظر عن المتحدث إليه أو تحويل النظر عنه يحمل دلالة عكسية ، وقد يستخدم

المعلم أسلوب التلاميذ البصري لتحديد التلميذ الذي يرغب في توجيه السؤال إليه ، كما قد يستخدمه كإشارة للتأكيد على صدق ما يقوله تلميذ أو تمزيقه .

وقد يستخدم المعلم للتواصل البصري كأسلوب لضبط النظام لدخل الفصل ولتحكم فيه عند طلب الصمت ، أو عند ما يريد جنبا لنهاء التلاميذ لموضوع ما .

والعين خير دليل على صدق كلام صليحها ، حيث إن لغة العين واضحة تماما لدى الإنسان الذي يكتب فهي كثيراً ما تحرف عن وضعا الطبيعي .

ج - حركات الجسم :

للحركات التي تصدر عن المعلم - داخل الصف الدراسي - تأثير مباشر على تلاميذه ، فقد يترجم سلوكه الأقرب من التلميذ على أنه إظهار لمشاعر العودة زائد تكل حركات اليد على الامتنان أو التقدير ، بينما تدل حركة أخرى تصدر من يد المعلم على الرفض أو المقاطعة وطلب الصمت أو التزام الهدوء والتوقف المفاجئ أو التراجع للخلف ، وتدل إيماءات الذراع وحركات اليد والرأس والأجزاء الأخرى من الجسم - عادة - ما يكون لها تأثير إيجابي على أداء التلميذ عندما يترجم أو تفسر - من قبل التلميذ - على أنها إشارات تدل على التشجيع أو التقدير أوثناء أو التميز ، بينما تكون ذات تأثير سلبي على أداء التلميذ إذا ما دلت على عدم الاهتمام أو اللامبالاة . ويجب التنبيه هنا على أن إشراف المعلم في استخدام الإشارات والإيماءات قد يقصد الرسالة ويجعل للتلميذ يستجيبون إلى الإشارات أكثر من الاستجابة إلى الرسالة المراد توصيلها إليهم .

د - التواصل المكاني : : Place Contact

للصراع الذي يتحرك فيه المعلم في الفصل ويشغله في تنظيم هذا الفصل التعليمية أثر واضح على عملية التفاعل بينه وبين التلاميذ . فالمسافة بين المعلم والتلميذ تسبب إشارة معينة يمكن أن يفسرها التلميذ في ضوء الموقف ، وتؤثر على سلوك التلميذ بطريقة إيجابية أو سلبية .

فعندما يكون المعلم في وضع قريب من التلاميذ (25-35سم) يدل هذا على حب المعلم لتلاميذه ، إذا لبتد كثيرا فإن هذا يدل على أن المعلم غير ودود أو يدل على عدم توافر عنصر الاجتماعية لدى المعلم ، وللمعلم الذي يتحرك - بصفة مستمرة - بين تلاميذه له من التأثير ما يفوق المعلم الذي يستمر طوال الوقت في مكان واحد لا يحد عنه .

كذلك فإن وقفة المعلم في صلاية تعبر عن مدى تمكنه من المادة العلمية ، وفي أحيان أخرى فإن الوقفة المرنة تعبر عن مدى تمكنه من المادة العلمية ، وفي أحيان أخرى فإن الوقفة المرنة تعبر عن طلاقة ومرونة وصدافة وود المعلم لهذا الفصل الدراسي .

هـ - استخدام اللمس : The Use of Touch

إنه لحري بنا عند بداية الحديث عن استخدام اللمس كعناصر من عناصر نمط الاتصال غير اللفظي أن يتذكر حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم والذي يقول فيه ﴿ من وضع يده على رأس يكم ترحماً كانت له بكل شرة تمر عليها يده حسنة ﴾ (أخرجه أحمد والطبراني ، كتاب أحواء علوم الدين ، للإمام أبي حامد الغزالي ، المجلد الثاني ، 1994) .

فاللمس أثر إيجابي على الطفل - وخاصة في السنوات الثلاث الأولى من المرحلة الابتدائية - فالإتصال غير اللفظي بالطفل عن طريق اللمس ، كالتربيت على الظهر أو الكتف أو المص على شعر الرأس ، يشعره بالاهتمام والتوحد الانفعالي مع المعلم ويقطع مشاعره ، ولتجاوب معها ، وبالأمن والألمعنان له ، في حين أن عدم استخدام اللمس من جانب المعلم قد يشعر التلميذ بالهزلة والرفض مما قد يؤثر سلباً على اتجاهاته نحو هذا المعلم .

وعليه فإن استخدام اللمس من المواصل الهامة في خلق جو من الأمن والأمان بين التلاميذ ؛ ولكننا نجد أن هناك محظورات في استخدام اللمس فلا يستطيع المعلم أن يربط على كلف طالبة في المرحلة الثانوية مثلاً ، لذلك نصمارة استخدام اللمس تكون فعالة فقط في المرحلة الابتدائية وأكثر فعالية في مرحلة رياض الأطفال .

ومهارة اللمس عملية تقنية تترك لتقدير المعلم من حيث الاستخدام أو عدم الاستخدام مع المراحل العمرية المتقدمة .

و - لغة المكان والحركة : Place and Motion Language

كيف تتم الاستفادة من المكان في بيئة التعلم ؟ وكيف يمكن أن ينقل المعلم رسالة ما من خلال الوضع المكاني ؟ 000 نجد أن ترتيباً وتبينة الفصل بطريقة ما يجعل المعلم أكثر قدرة على التخاطب مع تلاميذه ، فمقعد المدرس والتلاميذ يمكن مكائهما في الفصل وعلى ذلك فكل فرد يعرف موقعه تلاماً وهذا يخلق نوعاً من النظام والألفة لدخل الفصل الدراسي ، ويساعد المعلم على الحركة الحرة غير المقيدة لدخل الفصل ويساعده أيضاً في عملية الاتصال الفعال ، وهذا ما تمكسه أبحاث * ميللر * (Miller , 1981) في تأثير الفصل المنظم الجميل في عملية الاتصال.

فلقد أوضحت تلك الأبحاث أن الموضوعات التي تتم مناقشتها في الفصل الجميل المنظم تكون مبنية بالصورة ويسردما المعلم في جو ملي بالحب والصدقة ويتفاعل معه التلاميذ بنفس الشعور على الممكن من الفصل فيج المنظر فإن الطباع المعلم عن الفصل يندس على تفاعله مع التلاميذ حيث يكون حديثه ملياً بالفضب وعدم الرضا والسخط ، وعليه فإن الفصل المنسق المنظم يكون باعثاً على حيوية الاتصال والتفاعل المتفرع غير المقود .

ز - لغة الوقت : Time Language

عندما لا يقضي المعلم وقتاً قليلاً في شرح موضوع معين فإن ذلك يدل على عدم اهتمام المعلم بهذه الجزئية ، أو عدم أهمية هذه النقطة وعلى العكس 00 فمتى ما يطول المعلم في شرح نقطة ما فإن بذلك يجنب انتباه تلاميذه إلى أهمية هذه النقطة من التدريس .

وعصيلة التوقف عن الحديث أربعة تدل على أن شيئاً مهماً سوف يسرده المعلم لذا يجب على التلاميذ الاهتمام بهذه الجزئية في حين أن التوقف لفترة طويلة يكون باعثاً على الملل والضيق ، وكذلك فإن مهارة طرح السؤال تحتاج إلى تمكن المعلم من استخدام الوقت استخداماً جيداً وهو الواسع الذي يتركه المعلم للتلميذ للإجابة عن السؤال ، فكلما كانت المدة كافية كلما كانت الإجابة منظمة ودقيقة .

والوقت المحدد ، وحسن استخدام الوقت واستغلاله من جانب المعلم أثر واضح على اتجاه التلميذ نحو الوقت وتقديره لقيمه والاستفادة منه ، واستغلاله استغلالاً هادفاً .

ح - لغة الصوت : Voice Language

إن لطريقة استخدام الصوت ولنوعيته أثر كبير على عملية الاتصال ، فالرسالة التي يفسرها المستقبل تتأثر بدرجة كبيرة بطريقة الكلام وبنوعية الصوت .

وترى بعض الأبحاث أن استخدام الأسلوب التيمكي أو أسلوب السخرية عادة ما يكون ذا تأثير سيئ على طفل المرحلة الابتدائية في عملية التفاعل مع التلميذ نظراً لعدم قدرته في هذه السن على التمييز بين السخرية والواقع .

ويرى " دافيز " (Davies , 1981) أن المعلم الذي يتسم أسلوبه الصوتي بالاهتمام ؛ والحماس ؛ وعدم اللزد ؛ ولثة بالنفس ، يكشف أسلوبه هذا عن اهتمامه بالتلاميذ ونقله لمشاعرهم وفكرهم ، بينما المعلم الذي يتسم أسلوبه الصوتي بالفتور ؛ وعدم الاهتمام ؛ واللامبالاة ؛ والتردد ؛ وعدم التأكيد مما يقوله قد ينمك سلوكه هذا على أداء تلاميذه وسلوكهم وتفاعلهم داخل حجرة الدراسة (1 : 157) .

3 - الاتصال مع الآباء : Communication With Parents

يمثل الآباء سداً كبيراً للمعلمين في العملية التعليمية ، لذا فمن الأشياء الهامة الواجب مراعاتها هو التأكيد على الاتصال بين المعلمين والآباء منذ بداية العام الدراسي .

ومن هذا فوجب على المربين محاولة البحث عن طريقة لمحاولة إشراك الآباء في تعلم أبنائهم ، وهذه المبادرة يجب أن تأتي من الشخص المسئول عن الفصل المدرسي ، ومن الملاحظ أن

الاتصال القلي بين الأب والمعلم لا يحدث إلا عندما تحدث مشكلة من الابن فيضطر الأب إلى أن يأتي إلى المدرسة .

ولخلق اتصال جيد مع الآباء لابد من وجود استراتيجيات وأساليب معينة مثل: الخطابات ، والمذكرات والمكالمات التليفونية ، والمقالات الأسبوعية التي ترسل إلى المنزل ، والقرير اليومي ، واجتماع مجالس الآباء 000 بيد أن القيرير اليومي والأسبوعي يكون غاية في الصعوبة بالنسبة للمعلم الذي يتعامل مع أعداد كبيرة من التلاميذ .

وفيما يلي بعض النقاط الهامة التي تقوى الاتصال بالآباء .

- 1- تشجيع الآباء على حضور المؤتمرات والندوات المدرسية .
- 2- الاتصال بالآباء من بداية العام الدراسي اتصالاً مبكراً ، بإرسال رسائل إليهم مع أبنائهم يوضح المعلم فيها أنه سيكون سعيداً بمقابلتهم في أي وقت للتفائق والتعاون المستمر لصالح أبنائهم .
- 3- العمل بما يقترحه الآباء وإطلاع الآباء على تنفيذ مقترحاتهم .
- 4- المرونة في التعامل مع الآباء .
- 5- الحرص في التعامل مع الآباء المتشدين .
- 6- إضافة وقت إضافي للاجتماع مع الآباء إذا انتهى وقت الاجتماع قبل أن يتم مناقشة كل ما هو متنون بجدول الاجتماع .

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه من الصعب تصميم نموذج خاص للتعامل مع الآباء لاختلاف وجهات النظر الآباء مع بعضهم البعض ، واختلاف أداتهم في القراءة والكتابة والاستماع والكلام ، واختلاف عوامل الوقت من ولي أمر إلى آخر ، ومدى راحة أولياء الأمور في التعامل مع إدارة المدرسة .

وعلى المعلمين عدم استخدام مصطلحات علمية جافة أمام الآباء وعلمهم أن يتسموا بالتفائل والأمل وأن يكونوا والتين بأن العمل مع الآباء سيكون لعملاً ومجدياً في العملية التربوية .

4 - الاستماع : Listening

إن الاستماع مهارة خاصة وفن من نوع خاص ، فجد أن الظاهرة العامة هي الكلام Speaking ، لأن الاستماع فقط صعب وشاق إذا قورن بالكلام ، فالاستماع فن يجب أن يلمه الإنسان بدخلة ولول خطوة تجاه إثراء مهارة الاستماع هي لغة الكلام ، فلما أن قصورة أحياناً قد تكون أهدى من ألف كلمة . A Picture is worth than a thousand of words . فإن صمت المعلم - أيضاً - قد يكون أهدى من ألف كلمة ينطق بها .

والاستماع خطوات ثلاث هي :

أ - الانتباه : Attention

بعد الانتباه بمثابة المفتاح لباقي الخطوات ، فلكي نستمتع وندرك جيداً أن نكون قد سمعنا عن الكلام وعن التعلق أو الضجر أو عن شروء الذهن ، ألا نفكر في شيء يحيط بنا عدا المتحدث ويجب على المستمع أن يدرك ما يحدث في الفصل ، فالانتباه دائماً يتعلق بموضوع الرسالة والوقت المحدد لها ، وصحة الرسالة والمكان الذي تطلق منه الرسالة .

وبالرغم من أهمية دور المستمع في عملية الاستماع ، فإن المتحدث له دور كبير في جذب الانتباه لما يقوله ويرجع ذلك إلى : ذكائه ، أهمية الرسالة ، جاذبية الحديث ، المعتقدات والافتكارات ولقيم التي تحويها الرسالة ، تشابه أفكار الرسالة مع أفكار المستمع ، أساليب المتحدث أن يتحكم في كل هذه الأشياء حتى يتمكن المستمع من الانتباه إلى رسالته .

كيف يؤثر التفاعل غير اللفظي على الانتباه ؟

- 1- التواصل الجسدي : تركزيز العين على المتحدث من أهم العوامل في جذب الانتباه.
- 2- تعبيرات الوجه : فتعابير الوجه توحي بما إذا كانت الرسالة قد تم فهمها أم لا ؟
- 3- وضع الجسم : أفضل وضع للانتباه يكون الجسم في حالة استرخاء ، أفضل منه ولجسم في حالة صلابة وتوتر .
- 4- المكان : على المتحدث ألا يكون في موضع قريب جداً أو بعيد جداً عن المستمع .

ب - الفهم : Understanding

في هذه الخطوة ينتقي المستمع المعلومات وينظمها تبعاً لأهميتها من خلال حكمة عليها ، هل هي معلومات هامة أم لا ؟ وكل هذا لا يتم إلا بعد إدراك الرسالة التي تم تلقيها أو سماعها حيث أن عملية الفهم والإدراك هي الخرض المنشود من الرسالة .

ج - التقييم : Evaluation

بعد التقسيم آخر مرحلة من مراحل الاستماع حيث يتم تقييم الرسالة بكل ما تحمله من أفكار وأسئلة ودوافع ، ومثل هذا التقييم يرجع إلى خبرة الفرد السابقة بالاستماع لفعل أكبر من أن يكون استماعاً قسط بل يحتاج للفهم والقدرة على استنباط الفكرة الرئيسية من محتوى الرسالة ، والاستماع للنشاط تملأ مثل التفكير المركز ... دوليمكي .. وكل ذلك يحتاج إلى النظام وإلى الخبرة الماضية والشعور الداخلي .

لن الاستماع مثال للملاحظة عملية تفكيرية لأفضل الأشياء . وهناك ثلاثة موضوعات يجب فهمها قبل تقييم الرسالة :

- 1- لا تقوم بتقييم الرسالة إلا بعد الانتهاء من الاستماع إليها مع التنظيم الجيد لمحتوى هذه الرسالة .
- 2- البحث عن دلائل وبراهين تثبت صحة ما تم سماعه .
- 3- تحليل وهي لما قد تم سماعه ثم مطابقة محتوى وصديق الرسالة بالواقع والتفكير .

والاستماع غير الجيد يكون نتائج :

- 1- التركيز على الحقائق فقط ، فلبعض الأسباب قد يركز بعض الناس على الحقائق فقط التي تتضمنها الرسالة ، والتركيز على الحقائق ليس هو المهم فالأهم هو فهم النقاط الرئيسية في الرسالة .
- 2- تسكت الانتباه وشروء الأذن ، حيث يبدو المستمع مهتماً بالموضوع بينما هو شارد الذهن في موضوع آخر لذا يجب أن يبتعد المستمع عن التفكير في أي شيء أثناء الاستماع .
- 3- بعض الناس يشعرون بأن الاستماع عمل يحتاج إلى بذل مجهود عظيم ليقوم ما يقال فهو يملأ لهم عملاً صعباً لذا يجب التدرب على الاستماع للمعلومات الصعبة .
- 4- يتوقف البعض عن الاستماع الجيد إذا شعر بأن الرسالة - في بدايتها - لا تهت على الاهتمام ولا تأثير التفكير أو أن الرسالة خالية تماماً من عنصر المعلومات المهمة .
- 5- يرفض البعض الرسالة ولا يتقبلها نظراً لمظهر مقلبي الرسالة العام ، أو لأسباب أخرى .

- التغذية الراجعة : Feedback

إن عملية الاتصال تتطلب وجود رسالة محددة ، ومرسل يقوم بترميز تلك الرسالة ، ومستقبل يحاول فك رموز الرسالة في المقابل تغذي راجعة تتم عن مدى فهم المستمع لهذه الرسالة وتكون هذه التغذية غير لفظية فالمستمع غالباً ما تكون استجابته للرسالة غير لفظية Nonverbal ، وهذا الاستجابة تدل على فهم أو عدم فهم محتوى الرسالة أو أنها تدل على الموافقة أو عدم الموافقة على ما ورد بالرسالة ، أو تدل على الاهتمام والشفق بكل ما تعنيه الرسالة من معلومات .

وعلى هذا فالمستقبل يستطيع إدراك ما إذا كان المستقبل مدركاً وراضياً عن كل ما ورد بالرسالة أو العكس ، من خلال تسمياته غير اللفظية ، وهذا ما يسمى بالتغذية الراجعة غير اللفظية Nonverbal Feedback وعلى هذا يفهم المعلم ذو المهارة العالية ما إذا كانت الرسالة تحتاج إلى كثير من الأمثلة أم لا ، أو تحتاج إلى تغيير طريقة الشرح ، وبالرغم من ذلك فإن كثيراً من المعلمين لا يستجيبون إلى هذه التغذية الراجعة ولا يتعاونون معها ، ومن ثم فهم يقضون على استمرار عنصر الاتصال Communicative Component .

إن أكثر المعلمين كفاءة هو الذي يدرك ما للتغذية الراجعة من أهمية كبيرة في تنشيط وإحياء عملية الاتصال ، وما لها من أهمية كبيرة في تحقيق الأهداف التدريسية .

وأخيراً فإن الاتصال هو محور عملية التعلم Learning بدون الاتصال لا يتم التعلم ، وعلى الرغم من ذلك فإن كثيراً من المعلمين لا يدركون ما للاتصال من أهمية ، فنقل ليمامة من الوجه ؛ أو العين ؛ أو حركة الجسد ؛ أو تغير في الوضع المكاني سواء بالنسبة للمعلم أو المتعلم ، والوقت المناسب لاستخدام الرسالة واستخدام الصوت واستخدام اللمس كل ذلك له تأثير أثناء نقل الرسالة من المعلم إلى المتعلم والعكس ، وعليه فإنه من الضروري تنمية مهارة الاتصال لدى المعلم

- تطبيقات عملية على الاتصال الدراسي والتعليمي :

تدريب (1)

حاول ملاحظة مناقشة بين اثنين أو أكثر ، ودون ملاحظته - في الفراغ التالي - عن كيفية التحدث وتعبيرات الوجه ، وحركات الجسم ، وهل تعبر الرسالة عن الفرح أم الخوف أم الحزن أم الاعتصام ، وذلك من خلال ملاحظة أثر الرسالة على المتلقي لها .

من خلال محاكاة أو حوار أو عرض تليفزيوني ... حاول أن تتعرف على أهمية التفاعل غير اللفظي في هذا المشهد ، دون ما يحدث في الجدول التالي :

للمشهد	أمثلة لتفاعل غير اللفظي	مدى الأهمية
	1 - تعبيرات الوجه	
	2 - التواصل الجسدي	
	3 - الإيماءات	
	4 - موضع المتحدث بالنسبة للمستمع	
	5 - الوقفة	
	6 - استخدام للمس	
	7 - الحركة والوقت	

تدريب (2)

فيما يلي نموذج من النماذج التي يتم إرسالها إلى الآباء ، بعد فحص هذا النموذج ، تم بالتعليق عليه مع تعديله أو اقتراح نموذج آخر .

اسم التلميذ :

التاريخ : / / 200

ساعات الفصل	معدل الخصم	السلوك المقبول	السلوك غير المقبول	المشاركة		الواجب		توقيع المدرسين
				نعم	لا	نعم	لا	
1								
2								
3								
4								
5								
<p>تعليق المدرس :</p> <p>تعليقات ولي الأمر :</p> <p>توقيع ولي الأمر :</p> <p>التاريخ :</p>								

للتعليق :

النموذج المعدل أو المقترح :

تدريب (3)

من خلال دراسته لأنماط الاتصال ن ومالها من أهمية في نقل الرسائل بين المرسل والمستقبل وضع رايك في المهارات التالية بوضع علامة (صح) في الخلية المناسبة :

خطأ	صواب	المهارة
		- كمدرس يجب أن ينصب الاهتمام الأكبر على تشفير الرسالة وإرسالها فقط .
		- ليعمل إلى إرسال رسائل مختلفة من خلال طريقة أدلتنا للكلمات .
		- لمبدأنا لنقل المعلم رسائل غير مرغوب فيها من خلال تعبيراته ، وطريقة أدلته .
		- الاتصال بالآباء يثرى عملية للتدريس والتعلم .
		- المتكلم الجيد مستمع جيد بالضرورة
		- الاستماع خطوة فعالة لفهم الرسالة .
		- مهارة الاستماع مهمة سهلة جداً لأنها تعتمد على استخدام الأذن فقط

- بالمختصر ، أكتب ستاً وسائل يتم عن طريقها الاتصال غير اللفظي :

- 1 - 2 -
- 3 - 4 -
- 5 - 6 -

- ما هي الاستراتيجيات التي يجب أن نتبع مع الآباء في أثناء عملية الاتصال ؟
الاستراتيجيات هي :

- اشرح بالمختصر خطوات الاستماع الجيد .

- 1 -
- 2 -
- 3 -
- 4 -

تدريب (4)

من خلال ملاحظاته - إليدي المحادثات بين عدد من الأشخاص ، حاول أن تكون
 التقنية الراجعة غير اللفظية التي يتم إرسالها من المستمع إلى المتكلم ، ودون كذلك ما إذا كان
 المستقبل يستجيب إلى تلك التقنية الراجعة أم لا؟
 من خلال الجدول التالي :

استجابة المتحدث إلى هذه التقنية الراجعة	التقنية غير اللفظية
	1 - عز الرأس بالموافقة
	2 - عز الرأس بعدم الموافقة
	3 - قول أه أم م
	4 - يرفع حاجبيه دليل على الدهشة
	5 - يضرب يده على المصعدة
	6 - ياضجر 00 يتهدد من المال .

مراجع الفصل الثالث عشر

أولاً : المراجع العربية :

- 1- سميرة أحمد السيد ، كمال يوسف إسكندر (1988) . أسلوب مقترح لملاحظة وتسجيل أنماط السلوك غير القطني الشائعة الاستخدام لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بدولة البحرين ، مجلة التربية المعاصرة ، العدد المئתר ، مركز التنمية البشرية والمعلومات .
- 2- عبد المجيد سيد أحمد منصور (1982) ، تكنولوجيا والوسائل التعليمية ، الطبعة الأولى . دار المعارف
- 3- علي محمد عبد المنعم علي (1994) ، تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية ، مذكرة ، كلية التربية : جامعة الأزهر .
- 4- يوسف قطامي ، نافذة قطامي (1993) . استراتيجيات التدريس ، دار عمار ، الأردن .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- 5- Hennings, D.G. (1975) . Mastering Classroom Communication – What Interaction Analysis Tells The Teacher , Pacific Poolside Calif. Good Year.
- 6- Hurt, H.T. ; Scott , M.D, & McCroskey, J.C. (1978) . Communications In The Classroom, Menlo Park, Calif.: Addison – Wesley.
- 7- Miller , P. W (1981) . Nonverbal Communications. Washington , D.C. : National Educational Association .
- 8- Moore , K.D. (1995) . Classroom Teaching Skills , (3rd ed.) . New York : McGraw – Hill.

● الفصل الرابع عشر ●

جذب الانتباه

- مفهوم الانتباه .
- أنواع الانتباه .
- أهمية الانتباه أثناء عملية التدريس .
- حركات الانتباه التي يمارسها المعلمون .
- سلوكيات المعلم للمحافظة على الانتباه داخل الفصل .
- تطبيق عملي على النشاطات التي يستخدمها المعلم لجذب الانتباه .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل الرابع عشر (جذب الانتباه)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متسكناً من :-

- 1- تحديد أهمية الالتقاء .
- 2- تحديد أنواع الالتقاء
- 3- تحديد أهمية الالتقاء أثناء عملية التدريس .
- 4- التصرف على الحركات التي يقوم بها المعلم للحفاظ على انتباه التلاميذ طوال الدرس .
- 5- تحديد البدائل التي يستخدمها المعلم عند فشله في طريقة ما حتى يصل لتركيز انتباه التلاميذ نحو النقطة الهامة .

الفصل الرابع عشر

جنب الانتباه

مقدمة :

تتعدد المفردات داخل الدراسة ، ويتعدد المفردات لا يمكن جميع التلاميذ من الانتباه طوال موقف التدريس ، فالانتباه عملية معقدة وتعد من أهم المصطلحات المعرفية التي لا غنى عنها في تنفيذ التدريس ، ومن هنا تبرز أهمية الانتباه ؛ ويبرز دور المعلم في المحافظة على انتباه التلاميذ إلي ما يجرى من نشاطات تعليمية وتعلمية ترتبط بموضوع التعلم .

وجدير بالذكر أن كثيراً من المعلمين يواجهون مشكلات عديدة تؤثر سلباً على تنفيذ عملية التدريس ، ولعل أهمها ضبط التفاعل الصفّي ، وتوفير الظروف المناسبة لتحقيق الحد الأدنى من الانتباه لكل الطلاب ؛ أو معظمهم ، فهناك الكثير من العوامل التي تحدد درجة الانتباه ونوعه .

مفهوم الانتباه :

يمكن التوصل لمفهوم الانتباه من خلال معرفة كلمة الانتباه لفظاً ومعنى ، فمن حيث اللفظ تعرف كلمة الانتباه في العربية (بالفتنة) (9 : 601) . وتجدر الإشارة إلي كلمة Attention في اللغة الإنجليزية بمعنى الانتباه (4 : 57) ، وتعني كذلك نقطة ، حذر (10 : 24) ، ويطلق عليها أيضاً (جنب الانتباه أو الاهتمام لبعض الأشياء، والقفل الجيد) (11) لما من حيث المعنى ، نجد من الآراء التي تناولت الانتباه ، وخاصة لدى علماء النفس ، وذلك على النحو التالي :

• تعدد عملية الانتباه ولحده من العمليات المعرفية التي تساعد على اتصال الفرد بالبيئة التي يعيش فيها ، وبالتالي فالانتباه عملية وظيفية تقوم بتوجيه شعور الفرد نحو موقف سلوكي معين جديد (8 : 156) ، ويرى (بوجالسكي) أن الانتباه استجابة متعلمة ، ينبغي أن يحرف التلاميذ على سلوك الانتباه . (3 : 323) .

• ويعرف الانتباه على أنه النشاط الانتقائي الذي يميز الحياة العقلية ، بحيث يتم حصر ذهنه في عنصر واحد من عناصر الخبرة فيزداد هذا العنصر وضوحاً عما عداها، وهو تكيف حسي تكيف عنه حالة قصيرة من التنبه. (2 : 48)

• ويرى البعض أن الانتباه تلقي الإحساس بملبه أو تأثير سواء كان هذا الإحساس على مستوى الحواس ، أو مستوى الإدراك الذهني أو كلاهما معاً بحيث تشر به الشخصية متبلوراً واضحاً جلياً (9 : 117)

ونعرف الانتباه بأنه تفقاه في الإدراك ، أو اتجاه الإدراك إلى مثيرات معينة دون أخرى .
(104 : 5)

مما سبق نستنتج أن الانتباه عملية معقدة ، يقصد بها " توجيه شعور الفرد أو إدراكه الذهني إلى موقف ملوكي جديد عن طريق بعض المثيرات المتوقعة لتمداداً لما فيه من ملوكيات تحتاج إلى تدبر " .

- أنواع الانتباه :

تشير بعض الدراسات إلى أنه يمكن للنظر لأنواع الانتباه باعتبار أنها ثلاثة أنواع (1 : 113) ، هي :-

- ☞ الانتباه القسري .
- ☞ الانتباه التلقائي .
- ☞ الانتباه الإرادي .

ومما يهم المعلم هو الانتباه التلقائي ، إذ يؤكد هذا النوع من الانتباه على أهمية توفير الظروف المناسبة التي لا تكلف الطالب جهداً لتحقيقه ، ليكون سهلاً طبعاً ، ولا يُحمّله درجة عالية من الإجهاد تحول بينه وبين الاستمرار في التفاعل الصفي ، كما هو الحال في الانتباه الإرادي .

ويلي الانتباه الإرادي في الدرجة الثانية من حيث الأهمية بالنسبة للمعلم ، لأنه يعتمد بالدرجة الأولى على وعي الطالب وإرادته وصبره ، وهذا قد لا يتوافر لدى بعض الطلبة ، وبخاصة في المراحل الدنيا .

أما الانتباه القسري فهو الانتباه الذي لا يحتاج إلى تخطيط من المعلم ، ولا يرتبط بخصائص الطلبة ، وإنما هو أشبه بالمنعكسات ، ويحدث إجبارياً بمجرد حدوث إثارة من نوع ما ، وفق شكلية (Modality) نقل المعلومات وأهمها السمعية والبصرية ، وعادة ما تكون خاطفة . وهذا النوع من الانتباه لا يُعول عليه كثيراً في تحقيق الأهداف التي تحتاج إلى فترة طويلة نسبياً من الانتباه خلال التفاعل الصفي .

لما من الناحية الواقعية ، فالأنواع الثلاثة من الانتباه واردة باستمرار ، ولعل المهم هو هندسة التفاعل الصفي بطريقة توفر حدوث الانتباه المناسب في

الوقت المناسب تبعاً للموقف التعليمي ، ويماعد على ذلك وعي المعلم بجميع العوامل ؛ أو بأهم العوامل المؤثرة كماً ونوعاً على مجريات التفاعل الصفّي ، والتي تختلف في تأثيرها من طالب إلى آخر ، مع الإيمان بوجود درجة من التجانس في التأثير على الطلبة ضمن مجموعات للتفاعل الصفّي .

- أهمية الانتباه أثناء عملية التدريس

يركز بارامتر (عامل) الانتباه على مهارات المعلم في المحافظة على عمل للتلاميذ أثناء وقت الفصل الدراسي ، وذلك عن طريق دمج وإثراء التلاميذ في أنشطة المنهج المختلفة وفي تلك السنوات الأخيرة قامت مجموعة من الباحثين بمعرفة الوقت الذي يقضيه التلاميذ أثناء قيامهم بالمهام المختلفة ثم الربط بين ذلك الوقت والتحصيل الدراسي لدى الطلاب ، ويدون شك حصلوا على ارتباط إيجابي متناسق:

كلما زاد الوقت الذي يقضيه الطلاب في الانغماس في أنشطة التعلم كلما تمكنوا من تلك المواد ، ولا ننسى في هذا دور الانتباه الهام ، فالانتباه يعتبر على رأس مجموعة بارامترات الإدارة داخل الفصل الدراسي، فإذا لم ينتبه التلاميذ للتعليمات قلّس من المهم معرفة مدى حسن سير الدرس .

والانتباه يدور حول مشاركة وقدماء التلاميذ في أداء المهام سواء كان ذلك في مجموعات كبيرة أو صغيرة أو خبرات تعلم فردية ، ويعني آخر فالانتباه هو محور الإدارة السليمة داخل الفصل وشرط أساسي في عملية التدريس الجيد .

وتعتبر عملية الانتباه من العمليات الهامة في اتصال العلاقة بين المعلم وتلاميذه ، فالمعلم يستخدم العديد من المؤثرات والحركات المتنوعة لجذب انتباه التلاميذ في كل لحظة من لحظات البقعة داخل الفصل الدراسي الذي من شأنه زيادة التحصيل الدراسي لدى التلاميذ .

ولحسن حيننا نحصر انتباهنا أو نركز شعورنا في شيء ، نصبح في حالة " تمييز ذهني " استناداً لملاحظة هذا الشيء والتفكير فيه وفحصه وفهمه ، فالمعلم يسعى لكي يجعل التلاميذ في حالة التمييز الذهني وذلك من خلال التمييز للدرس بطريقة تدريجية حيث يركز كل اهتمام التلميذ في بؤرة الشعور لا هامش الشعور وبالتالي يستطيع أن يكسب التلميذ في الدرس طوال الوقت .

- حركات الانتباه التي يمارسها المعلمون

يقوم المعلم بالماهر بحركات معينة لجذب انتباه التلميذ للسيطرة وإعادة التركيز علماً يذهب عقل التلميذ بعيداً ، وهذا هو النوع العام من الحركات المشار إليها بواسطة علامة البارامتر *

الانكسار " ومن خلال النوع العام من حركات الانكفاء فإنه يمكن أن تتميز هذه الحركات الانكسارية إلى خمس فئات من سلوك المعلم والتي نطلق عليها : **Desisting** ، **Alerting** ، **Enlisting** ، **Winning** ، **Acknowledging** ، **Winning** .

وسلسلة الحركات التي يقوم بها المعلم الماهر في الحصول والمحافظة على عمل التلاميذ تشمل كل واحدة منها . مجموعة من الحركات ، وذلك على النحو التالي : (12)

أولاً : حركات الكف **Desisting**

تحتل حركات (الكف) معنى " الانكسار والتكثير " وهي حركات مباشرة وعلاجية وتطلع للتلاميذ على أن الشيء الذي يفعلونه يلبغي الكف عنه ، وتتضمن ما يجب أن يقوموا به " إعداد العمل من جديد " .

والقائمة التالية تعرض لنا الأنواع المختلفة لسلسلة حركات الكف والتي يمكن ملاحظتها على سلوك المعلم الماهر أثناء قيادة تلك الحركات ، وسلسلة حركات الكف مصنفة من الأكثر قوة إلى الأقل كما يلي :

- 1- **المقاب : Punish** " حسناً ، سوف تلمد من المجموعة الآن إذا لم تفعل هذا العمل " .
- 2- **الانكسار : Exclude** " يا عبد الله ، اترك هذه المجموعة " .
- 3- **التهديد : Threaten** " يكني ما فعلت ، ما يا محمد اترك المجموعة " .
- 4- **السخرية : Sharp Sarcasm** مصطفى 000000 هل نسيت نفسك مرة أخرى " .
- 5- **التأنيب الحكيم : Judgmental Reprimand** " ألا تستطيع وقف الشيء ؟ 000000 لماذا لم تفعل مثل التلميذ الرابع ؟ " .
- 6- **الأمر : Order** " ما يا أحمد ارجع للعمل الآن " .
- 7- **الكف الشفوي المحدد : Specific Verbal Desist** يحدد المعلم السلوك ويعطى التلميذ السلوك يعطى التلميذ السلوك البديل المناسب مثل : " ارفع الكلام يا أحمد ، وارجع للكتابة مرة ثانية " .
- 8- **الكف الشفوي العام : General Verbal Desist** " حرام ، توقف عن العمل الآن " .
- 9- **السخرية المحتللة : Mild Sarcasm** كأن يقول المعلم للتلاميذ " محمد إني سعيد لأنك حظيت بصديق جديد " .
- 10- **الكف الخاص : Private Desist** سواء كان علماً أو خلساً ، ويكون بصوت خافت وموجه للتلميذ أو المجموعة المحددة .
- 11- **المجموعات المرتبطة : Bring in Group Pressure** " محمود ان اترك حتى نكمل معنا " ، " يقول أصدقاء الفصل يقولون أنت مطا يا محمود " .

- 12- التنافس الذاتية : Peer Competition " منحت مستند ، استند يا أحمد " .
- 13- تحريك المقعد : Move Seat " ميا يا محمود ، تحرك للمقعد رقم 4 " .
- 14- رسالة الأنا : Message " I " " إيه لمن الإحباط أن نتحدث لأصدقائك أثناء تدريسي لكم ، وذلك مؤسف لمصباح مجهودي مياة ، فدعا نجلس مستمعين جيداً
- 15- الحماسة : Urge " علي ، هل أنت جاهز للعمل ؟ حسنا دعنا نجلس ولنكون مستمعين جيدين " .
- 16- التذكيرة : Remind " ما العمل الذي يفترض أن يقوم به أكرم ؟ " .
- 17- الإطراء (المدح) : Flattery " كل هذا الوقت الذي قضيناه مضبوطة لابد أن نعود للعمل ثانية " ، ميا يا شهاب "
- 18- الإشارات : Signals " رفع اليد ، دق الجرس ، عزف البيانو ، دون قطع حوار الحديث مع التلميذ ويرفع المعلم يده ليبين وقف المقاطعة " أو أي شيء يفعله " ، أو ربما عن طريق ملامح الوجه ، ولينة الجسم مثل: انتظر لحظة واحدة وسأكون معك يا محمود "
- 19- وقفة ونظرة : Pause and Look كأن ينظر المعلم للطفل " نظرة طويلة "
- 20- ذكر الاسم : Name يقوم المعلم بإسقاط اسم الطالب خلال الحديث " دون أن ينادى عليه " كعرض تنبيهي مثل " المشكلة التالية الآن ، تتكون من عدة عناصر ، يا محمود ، وذلك كما يلي : " ، ، ، ، "
- 21- عرض المساعدة : Offer Help " هل تحتاج مساعدة ، يا أسعد ؟ " ، " كيف أستطيع مساعدتك ، يا أحمد ؟ "
- 22- اللامسة : Touch " كأن يضع المعلم يده برفق على كتف التلميذ ، أو تضع المعلمة يدها برفق على كتف الطالبة ، ويمكن أولاً مصاحبة ذلك بوقت النشاط وعمل تواصل بصري "
- 23- القرب : Proximity أي التجول وهو حركة المعلم جسدياً ناحية التلميذ وابتناؤه.

ثانياً : حركات اليقظ Alerting

غالباً ما تكون حركة اليقظ " التنبيه " موجبة نحو مجموعة من التلاميذ في مقابل الأفراد الآخرين ، ولها تأثير الحفاظ على انتباه التلاميذ ، ولا توجد رسالة مباشرة في توصيل تلك الحركات ولكنهم عامة يقرنون على يقظة المجموعة فقاء المشاركة على التقوس من حركات الكف ، فإن تلك الحركات المختلفة والتي يقوم بها المعلم تختلف في درجة دلالتها ، وسلسلة حركات اليقظ مصنفة من الأكثر قوة إلي الأقل كما يلي :

- 1 - الإجفال : Startle عندما يجد المعلم أن انتباه التلميذ حدث به تشتت عند سماع الكاسيت فيله يقوم بالضغط على أزرار الوقت ويسأل التلاميذ فجاء " لماذا نفترض أن " جيفرمسون " شعر بذلك ناحية " هاميلتون " ؟

- 2 - استخدام اسم التلميذ في الأداة التعليمية : Using student's name in instructional
example كأن نقول : الرئيس " جون لين " جلس متها ، فمن يريد أن يصبح رئيساً ؟
 0000 أقت يا محمود أم أنت يا ماجد ؟ وكذا نمك أن الحياة صارمة تحت حكم لين ، والآن
 كريسيتا بيكر أصبحت رئيسة فهذا هو وقت التحرك لكندا .
- 3 - إعادة توجيه الإجابة لجزئية : Redirecting Partial Answer يحدد المعلم السؤال للتلميذ
 آخر للكلمة الإجابة للتح على المشاركة والتفاعل الإيجابي .
- 4 - التنبه القليل : Pre-Alert " هذا صحيح ، حاول تاليه يا محمد وتحري ما إذا كان هذا
 صحيحاً أم لا ؟ " ، "الآن حاول مره أخرى يا محمود وسيساعدك في ذلك أحمد للتوصل إلي
 الإجابة " .
- 5 - الانسجام : Unison " كم يساوي حاصل ضرب 6×6 ؟ 000000 " " أذا صحيح " ،
 " $8 \times 8 = 0000000$ الجميع معاً " .
- 6 - النظر لولد والحديث مع آخر : Looking at one , Talking to another ينظر المعلم
 للتلميذ ما ولكنه يتحدث مع الآخر لحد من اللحظات .
- 7 - الجملة الناقصة : Incomplete Sentences مثلاً نقول : " كما نعرف أن الشيء الذي نضمه
 نسي نهاية الجملة هو 0000 ، محمود " . وربما يستخدم المعلم الأيدي المقترحة أو الحواجب
 المرفوعة أو إشارات اليد لتشجيع الأفراد على الإجابة .
- 8 - الجمال المتكافئة : Equal Opportunity يتأكد المعلم من أنه قد نادى كل التلاميذ ، من
 خلال التجارب السابقة للتلاميذ فيهم يعرفون ما سيحدث لهم في أي لحظة .
- 9 - الترتيب العشوائي : Random Order حيث ينادى المعلم على التلاميذ دون ترتيب مقادهم
 ولذلك فإنهم لا يستطيعون التنبؤ بالوقت الذي سينادي المعلم عليهم .
- 10 - الحركة الدائرية : Circulation يتحرك المعلم بجسمه حركة دائرية حول تلاميذ الفصل .
- 11 - وقت الانتظار : Wait - time يتوقف المعلم ويستمع عن الكلام إذا لم يجب التلميذ على
 السؤال في الحال " وهذا يعني مدى صبر المعلم ليشمل ما هو غير مريح له خلال خمس لوان
 ، وخلال هذه المدة يستطيع التلميذ أن يولد إجابة أو لم تتطاه بشيء من المساعدة ، ويجعل
 للتلاميذ الآخرين يركزون على الإجابة ويشاركون فيها .
- 12 - الاتصال البصري : Eye Contact " يقوم المعلم بالنظر بعينه إلي عين التلميذ " .
- 13 - الاستمرار من التشبه السمعي والبصري : Freedom from visual and auditory
distraction يحدد المعلم ترتيب الحجرة بحيث يكون وجه المجموعة الصغيرة الصغيرة ناحية ركن
 الحجرة ، أو بعيداً عن المجال البصري الرئيسي في الحجرة . وذلك يجعل مساحات لطلاق
 المعلم والتلاميذ مفضولة عن المساحات التي بها الضوضاء ، أو أي شيء يبدلي يمكن أن يواجه
 معلم الفصل لوقت ويقوم بالعمل .

ثالثاً : حركات لتلويح Enlisting

نطبق على المجموعة الثالثة من حركات جنبة الالتقاء حركات التلويح "الخضمة" ، لأن الغرض منها حث التلاميذ على المشاركة التلويحية في الأنشطة المنهجية . تلك الحركات تشد انتباه التلاميذ عن طريق تأكيد جانبية النشاط وتشمل قائمة حركات التلويح سلسلة من الحركات الانتباهية مصنفة من الأكثر قوة إلي الأقل كما يلي :

- 1 - اختلاف نبرات الصوت : Voice Variety يلوح المعلم في نبرات الحديث ، حجم الصوت ، والارتفاع ، أو الانخفاض في حجم الصوت ودرجته لتأكيد نقطة ما ولزيادة أهمية الموضوع .
- 2 - الإيماءات : Gesture يستخدم المعلم حركات اليد أو الجسم أو أي أشياء مألوفة .
- 3 - إشارة الفضول : Piquing Children's Curiosity * و الآن ، أسأل 0000000 ما الذي جعل هذا يحدث * *
- 4 - إشارة الشك : Suspense * ما الشيء الذي بالصندوق ؟ 000000 لتتظر حتى ترى الآن ما الشيء الذي بالصندوق * *
- 5 - التحدي : Challenge * نقطة التكاليف ، سيجعلونها جميعاً *
- 6 - استخدام التلميذ كمساعد : Making Student a helper * حين ، هل يمكن أن ترفع للنبات الذي معه لكي تراه المجموعة * لاحظ أن الالتقاء حين يكون تلامساً .
- 7 - الأدوات : Props يستخدم المعلم أشياء مجموعة ترتبط بالمحتوى المعرفي الذي يتناوله بالشرح .
- 8 - التجسيم : An Thorpomrphizing يحدث وخاصة مع الأطفال صغار السن " دعونا الآن لنتصور كيف يمكن أن نخدع الآخرين في طريقنا ونصل للقصة دون أن يسمعون أحد . ولو كان الأستاذ / أحمد يمشي خلال الباب الآن ، ويحدث عن أشياء تبدأ بصوته . فما الذي يجعله يمشي وكله في منزلة .
- 9 - الربط بخيال التلاميذ : Connecting With Student's Fantasies * لو كان معه مليون دولار ، فكم تكون مائة دولار في المبلغ الذي معه ؟ *

رابعاً : حركات الاعتراف Acknowledging

أحياناً لا يكون التلاميذ متبهرين وليس لذلك علاقة بما يحدث داخل المدرسة أو غير مرتبط بالمعلم الماهر ، فهناك عوامل أخرى خارجية لها وزن كبير في التأثير عليهم ، مثل : عدم رغبة الصديق الحموم في أن يجلس بجانب هذا الطالب في الأتوبيس هذا الصباح ، والفصل والوالدين ، وسبالة السجولة هذه الظهيرة وهم مشركون فيها ، وفي نفس الوقت فإن المعلم يطن فهمه لما يحدث في ذهنهم . إنه من الصعب أن تعرف شعورهم أي شعور شخص ما بصوت مسموع ولا يستطيع أن يطرح بها أحد بصراحة ، ومثل ذلك :

- أُصرف لكم مشتاقين لروية مباراة الأهلي والزمالك اليوم ، ولكني أطلبكم بأن تتحوا هذا جانباً الآن ، لأن مراجعة اليوم مهمة جداً .
- أعلم جيداً أن لديكم مباراة بعد هذه الحصة مع فصل آخر ، ولكن هناك تشكيلة ممتازة منكم ، عليكم أولاً الاستماع للدرس وبمدها نقابل تشكول الفريق ، فيها بنا للدرس الآن .
- من المصروف أنه اليوم سياتي القيام الهندي بالثقلزيون ، ولكن إن استمتعتم جيداً للدرس ولهمتموه . سألص عليكم أحداث هذا القيام بعد شرح وفهم الدرس .
- الكل يشناق للخروج ومشاهدة ما يحدث من ترتيبات الحظلة التي تقيمها المدرسة اليوم . لكن عليكم درس هام هذه الحصة ، دعونا نهتم بالدرس ثم نخرج بعدما مباشرة لتحقيق مطالبكم .

لجائنا يسأل المعلم "ميسرة" ، ما الذي يدور بخاطرك ؟

يبدو أنك لست معنا هذا الصباح . كل هذا يساعد المعلم في جذب انتباه التلاميذ وخروجهم من حالة التشتيت التي تصيبهم .

خامساً : حركات الفوز أو الكسب Winning .

تشبه حركات الفوز حركات التطوع من حيث إنها إيجابية ، وتجه نحو جذب الانتباه أكثر من إجهار انتباه التلاميذ لخبرات التعلم وتلك الحركات تركز التلميذ على المعلم ، بينما تركز حركات التطوع لكسب انتباه التلميذ على النشاط أكثر . وتعتمد هذه الحركات على شخصية المعلم للناجحة للاستغراق في الانتباه ، وسلسلة حركات الفوز أو الكسب مصلفة من الأكثر قوة إلي الأقل كما يلي :

1 - التشجيع : Encouragement يحفز المعلم التلميذ على العمل المستمر ، ذلك بنوع من وسائل الصوت المختلفة ، و تعبيرات الوجه المتنوعة .

2 - الحماسة : Enthusiasm " هذا موضوع شيق ، ذلك الذي تناولته يا سعيد 000 يمكن الآخرين الكتابة فيه .

3 - المدح : Praise ويقصد به الثناء ، كأن نقول " هذا عمل رائع يا أحمد 00000 "

4 - المرح : Humor يمرح المعلم دون سخرية بأسلوب إيجابي مؤيد بحيث يمنع التلاميذ .

5 - التمثيل : Dramatizing أي للتعبير بصورة مسرحية مثلما يمثل المعلم أو يؤدي أنشطة مرتبطة بما يدرس ، أو يوجه التلاميذ نحو خبرات معينة .

تحليل السلوك الانتباهي .

يمكن أن ترتب أنواع الحركات المكونة من الخمس فئات على هيئة سلسلة متصلة إلي عدم السلطة أو من حيث قوة الجذب فهناك حركات وفئات في أعلى لهلية السلطة تمثل سلطة المعلم

الكبرى المبشرة والكتابة الاستخدام . وعندما يصل لأصل السلسلة تصبح مكونات السلطة لكل وأصنف سيطرة .

ومكذا ، فإن بارامتر الانتباه يتضمن تكرار لكل تخرج متصل من القيم على طول الصفة الوطنية ، وذلك الخاصية الوطنية هي التي تتضمن مشاركة للتلاميذ باستمرار في خبرات التعليم ، ونحن نمسك من الناحية الوطنية أن تلك الحركات على الأكل تركيز الانتباه من الناحية المنطقية ، وبالإضافة إلى ذلك فالانتباه وسيط ضروري منطقي " عقلي " للنواتج الأخرى والتي ترتبط بها الحركات " نحصيل نوافع " .

ولهذا يمكن ربط تلك الحركات خلال بارامتر الانتباه المتناسق والذي هو مؤشر بالنسبة لنهم عملية للتدريس .

متصل حركات الانتباه

سلطة المعلم	ما تشمله من سلسلة متوكلات الانتباه من حركات فرعية	حركات الانتباه
سلطة المعلم كبيرة جداً عند القصة ونقل بالتدرج كلما اتجهنا إلى أسفل في كاع السلسلة	1- العقاب	٩ حركات لكل Denisting
	2- الانفصال	
	3- التهديد	
	4- السخرية الحادة	
	5- التذليل للتكفي	
	6- الأمر	
	7- الكف الشفوي المحدد	
	8- الكف الشفوي العام	
	9- السخرية المعتدلة	
	10- الكف الخاص	
	11- المجموعات المرتبطة	
	12- المناقشة الثلاثية	
	13- تحريك المقعد	
	14- رسالة الأنا	
	15- الحماسة	
	16- التذكير	
	17- المدح	

ملاحظة المعلم	ما تشمله من سلسلة سلوكيات الانتباه من حركات فرعية	حركات الانتباه
	18- الإشارات 19- وقفة ونظرة 20- ذكر الاسم 21- عرض المساعدة 22- الملامسة 23- التقرب 24- الإقبال 25- استخدام التلميذ كمثال 26- إعادة توجيه الإجابة للجزئية 27- التلميذ التالي 28- الاصحاب 29- النظر لوليد والحديث لأخر 30- الجمل الناقصة 31- الجمل المتكافئة 32- لترتيب العشوائي 33- الحركة الدائرية 34- وقت الانتظار 35- الاتصال البصري 36- التحرر من التشويه المسمي والبصري	٥ حركات التنبيه Alerting
	37- اختلاف نبرات الصوت 38- الإيماءات 39- إثارة الفضول 40- إثارة التشك 41- التحدي 42- استخدام التلميذ كمساعد 43- الأدوات 44- التجسيم 45- ربط بخيال التلاميذ	٥ حركات التشجيع Enlistering
	46- الاعتراف	حركات الاعتراف

سلطة المعلم	ما تشمله من سلسلة سلوكيات الانتباه من حركات فرعية	حركات الانتباه
	47- التشجيع 48- الحصة	حركات
كل سلطة للمعلم وأكثر جاذبية	49- المدح 50- المدح 51- المرح 52- التمثيل	لفوز

- سلوكيات المعلم للمحافظة على الانتباه داخل الفصل :

يوجد بعض السلوكيات التي ينبغي على المعلم ممارستها للمحافظة على انتباه تلاميذه وعدم تشتتهم ، ومن بين هذه السلوكيات ما يلي (7 : 183) :-

- 1 - أن يبقى المعلم على موقف ثابت وواضح من كل ما يريد أن يوجه لفتاه الطلبة إليه ، ضمن أمور محددة ، لا يلحقها للتعديل والتبديل ، فلا يهملها حيناً ؛ ويوجه الأنظار إليها حيناً آخر .
- 2 - إذا لم تكن الأمور التي تجري داخل الحصة من الموضوعات الجوهرية التي تشد انتباه الطالب ؛ وتثير انتباهه ، فسيان عندما أن يكون الطالب قد قلبه إليها بنفسه ، أو بفعل توجيه المعلم .
- 3 - تنويع الأنشطة داخل الحصة ، من طرح أسئلة إلى إجراء حوار إلى القيام بعمل كتابي على السبورة أو للدفتر ، أو بيان وجهة نظر فيما يعرض من أفكار وآراء ، وفي استخدام الوسائل المسموعة .
- 4 - تنويع نبرة الصوت ، أو الصمت برهة قصيرة من الزمن ، أو تكليف أحد الطلبة إعادة ما سمعه من المعلم ، أو ما سمعه من طلاب آخر أو للتقريب عليه.
- 5 - إذا لفتنا الانتباه إلى أمر ما أو فكرة أو حذف أو مقولة ؛ فطيناً أن نركز عليه لفترات زمنية متعاقبة ، وكافية إذا ما أردنا أن يكون تعلماً فعالاً .
- 6 - الصمت برهة بعد طرح أي سؤال على الطلبة ، فتي ذلك ما يجلب انتباههم ، ويمنحهم فرصة للتفكير في الإجابة ، فالانتباه لا يعني مجرد غياب الضجة ، وسيطرة الهدوء ، وإنما هو ذلك الذي يصدر عن قناعة ذاتية ، ويوجي داخلي بمقتضى الولجب ، أو للشعور بأهمية الفكرة المطروحة ، وتقدرنا لها ولأهميتها .

- 7 - إشارة اهتمام الطلبة فيما تعرضه من أمور وتفكر داخل الحصة ، وبخاصة إذا ما تفتتحت رغبتهم وتشبهت بعض ممولهم .
- 8 - إذا كانت علاقة المعلم حسنة مع الطلبة ، وكانت نظرتهم إيجابية للمدرسة ولعمالية للتعليم ، فندعم ذلك إلى الاهتمام بما يقول المعلم ، وزاد على إقبالهم على التفاعل معه ؛ ومن المتوقع أن يوجه المعلم لفتاه الطلبة أولاً إلى ما يريد منهم ثم يفقد هذا الانكفاء ويسهل على تعزيزه ، وإدخاله لمدته .
- 9- تكليف الطلبة للقيام بأعمال يجدون فيها المتعة والقدرة على إنجازها والتحدى لآفرائهم .
- 10- أن يقوم المعلم بملاحظة الطلبة ومراقبتهم طيلة الحصة ، وأن يدخل في روعهم ذلك فلا ينجوب عن أذمائهم .
- 11- أن يكون المعلم نفسه يفتأ متنبهاً لما يجري داخل الحصة ، وعلى وعي بما يدور في أذهان الطلبة حتى يفتل هذا التأثير إلى الطلبة بفعل عامل التكرار والتأثر .

- تطبيق عملي على النشاطات التي يستخدمها المعلم لجذب الانتباه

تدريب (1)

هناك بعض الأساليب التي يلجأ إليها المعلمون لتشجيع تلاميذهم على الانتباه لنشاطات
الدرس ، وضع وجهة نظرك في هذه الأساليب بوضع علامة (X) أمام كل عبارة تقرأها في الجدول
المصروف أمامك أسفله لتحدد درجة موافقتك على تلك الأساليب .

درجة الموافقة			الأساليب التي يستخدمها المعلم لجذب الانتباه
موافق	محايد	غير موافق	
			1 - يستخدم الوسائل التعليمية (خريطة ، مجسمات ، عارض رقمي ..)
			2 - يشرح المعلم بهدوء ودون انفعال أو عصبية على الطلبة .
			3 - يدون المعلم المعلومات المهمة على السبورة .
			4 - للمشاركة درجة عالية من الأهمية لدى المعلم ويتكلمها باستمرار .
			5 - ينادي المعلم على الطالب باسمه للإجابة عن سؤال .
			6 - يضيف على الحصة روح المرح .
			7 - يتوقع منه كل طالب أن له نصيباً في المشاركة في المناقشة .
			8 - يعقّب الحصة تطبيق عملي للمفاهيم ويربطها المعلم بالحياة .
			9 - يشجع المعلم على الاستفسار عن النقاط الغامضة خلال الحصة .
			10 - معاملة المعلم للطلبة بمعاملة حسنة ودون تميز .
			11 - ينظم المعلم عملية رفع الأيدي للمشاركة لتوزيع الأسئلة بالتساوي .
			12 - يلوح المعلم من المعلومات بإعطاء أسئلة جديدة غير موجودة بالكتاب المدرسي .
			13 - يوجه تلميذاً للتلميذ (ممتاز ، شريك ، ذكي ، عظيم ، أخصنت ..)
			14 - يجعل تلاميذه على علم مسبق بأهداف الدرس الرئيسية .

درجة الموافقة			الأماليب التي يستخدمها المعلم لجذب الانتباه
غير موافق	محايد	موافق	
			<p>15- يخصص المعلم فترة زمنية للفصل المعلومات من على السبورة .</p> <p>16- يشير المعلم باستمرار للنقاط التي يشرحها وإلى مكانها في الكتاب .</p> <p>17- يحرص المعلم على أن تكون السبورة منظمة ومرتبطة بالمعلومات الواضحة .</p>

مراجع الفصل الرابع عشر

أولاً : المراجع العربية :

- 1- إبراهيم ناصر . (1989) . أسس التربية ، عمان : دار عمان .
- 2- أسعد رزق ، عبد الله عبد الدائم . (1977) . موسوعة علم النفس ، ط1 ، بيروت : المؤسسة العربية للدراسات والنشر .
- 3- جابر عبد الحميد جابر . (1989) . سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم ، الكويت : دار الكتاب الحديث .
- 4- حامد عبد السلام زهران . (1987) . علم النفس ، القاهرة : عالم الكتب .
- 5- عادل أحمد عز الدين الأشول . (1987) . موسوعة التربية الخاصة ، القاهرة : مكتبة الأجلو المصرية .
- 6- فرج عبد القادر طه . (1993) . موسوعة علم النفس والتحليل النفسي ، ط1 ، الكويت : دار سعاد الصباح للنشر والتوزيع .
- 7- محمد عبد الرحمن عيس . (1996) . المعلم الفاعل والتدريس الفعال ، عمان : دار الفكر .
- 8- محمود عبد الحليم منسي . (1991) . علم النفس التربوي للمعلمين ، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .
- 9- وزارة التربية والتعليم . (1992) . المعجم الوجيز ، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- 10- Doniach , N .S,. (1982) . The Concise Oxford English .
Oxford University Press .
- 11- Horby , A . S. ; Gatenby , E. V. & Wakefield , H. (1963).
The Advanced Learner's Dictionary of Current
English , (2nd . ed.).London , Oxford University
Press .
- 12- Saphier , J. & Gower, R . (1987) . The Skillful Teacher :
Building your Teaching Skill , Calisle ,
Massachusetts .

● الفصل الخامس عشر ●

إثارة الدافعية

- حول مفهوم الدافعية .
- نظريات الدافعية..
- الدافعية والموقف التعليمي التعلّمي .
- وظائف الدافعية في عملية التدريس .
- الدافعية في بيئة الفصل .
- الدافعية واستراتيجيات التدريس .
- تدريبات حول إثارة الدافعية .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

مأهـداف الفصل الخامس عشر (إثارة الدافعية)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متسكناً من : -

- 1- تحديد مفهوم الدافعية .
- 2- تحليل النظريات التي تفسر الدافعية (المعرفية ، السلوكية ، والإنسانية) .
- 3- التعرف على دور الدافعية في زيادة فعالية التدريس .
- 4- التعرف على الأساليب التي يمارسها المعلمون لزيادة دافعية تلاميذهم نحو التعلم .
- 5- التعرف على بعض طرق التدريس وتقنياته التي يمكن استخدامها لزيادة دافعية التلاميذ نحو التعلم .

الفصل الخامس عشر

إثارة الدافعية

حول مفهوم الدافعية

تداول العديد من علماء النفس والعلمين مفهوم الدافعية . واصطلاح على أن الدافعية ترجمة لمصطلح " Motivation " والتي تعني دافعية ، ودفع ، ودافع ، فهناك اختلاط كبير في استعمال كلمة الدافعية مع بعض المصطلحات ، مثل : باعث Incentive ، وحافز Drive ، ورغبة Desire ، وحاجة Need ، وإنزعة Inclination ، وميل Tendency . (305 : 3)

ونقطة " Motivation " تستخدم عموماً للدلالة على الظواهر التي تتطوي عليها عملية الحوافز أو الدافع . وفي علم النفس التربوي تعرف الدافعية بالتشويق على أنها ضرب من فن استدلال الحوافز والمعرضات السلوكية بقصد إيقاظ رغبة الطالب في العمل والإجتهاد ويتضمن منح المكافأة واستعمال المشغولات وحث الفرد على بذل جهده . (1 : 69)

وهناك اتفاق عام بين النظريات المختلفة على أن الدافع عبارة عن عامل داخلي يستثير سلوك الإنسان ويوجهه ويحقق فيه التكامل ؛ فالدافع يتأثر بالعملية الداخلية والبيئة الخارجية . (2 : 28)

ويعرف الدافع أيضاً بأنه مثير داخلي يحرك سلوك الفرد ويوجهه للوصول إلى هدف معين . لذا إذا اعتبرنا تقسيماته فإنه يمكن القول بأن الدافع حالة داخلية جسمية أو نفسية لا نلاحظها مباشرة ؛ بل نستدل بها من الاتجاه العام للسلوك الصادر عنها ، وتغير السلوك في ظروف معينة ، ويستمر السلوك حتى يصل إلى هدف معين . وهناك علاقة بين الباعث أو الذي يسميه البعض الحافز Incentive و الدافع Drive ؛ حيث يعرف الباعث بأنه الموضوع الذي يهدف إليه الكائن الحي ويوجه استجاباته سواء تجاهها بعيداً عنها ؛ ويعمل بذلك على التخلص من حالة التوتر . بينما يعني الدافع ما يوجه سلوك الفرد نحوه أو بعيداً عنه لإشباع حاجة أو تجنب لذي ؛ ويمكن تمثيل ذلك بما يلي : (7 : 128)

الطعام (حافز وهو موجود في البيئة)	الجوع (دافع وهو مثير داخلي) قماء
(حافز وهو موجود في البيئة)	المطاش (دافع وهو مثير داخلي)

وكثير ما يتردد على الألسن مصطلحي دافع الإنجاز Achievement Motive ويشير إلى رغبة الفرد وميله لإنجاز ما يسهل إليه من أعمال وولجبت بأحسن مستوى حتى يحوز رضا رؤسائه ليسهل زيادة الدخل والترقي والتقدم ، والآخر دافع التحصيل الدراسي Achievement

Motive ويشير إلى الدافع النفسي المتمثل في رغبة التلميذ وميله إلى رفع مستوى تحصيله الدراسي ، بحيث يؤدي هذا إلى بذل المزيد من الجهد وقضاء الكثير من الوقت المثرى في عملية التحصيل بذلك على أعلى ما يستطيع من درجات علمية وتقديرات ونسب ممتازة . (4: 327-328)

تسخدم علماء النفس تعريفات عديدة لمفهوم الدافعية ، ولتجّ تحددها هذا عن اعتبارات عدة ربما كان من أهمها :

❖ تركيز المنظرين المختلفين على مظاهر معينة ، فمنهم من يركز على بعض مظاهر لعملية الاستثارة عند الفرد ، وهناك من يركز على كيفية تامل الفرد مع الأهداف المنوط بها إتباع حللته للتحلّة .

❖ اختلاف ملهي المتعاملين مع مفهوم الدافعية بوصفها مكونا فرضيا ، فهناك من يركز على محدّدات هذا المفهوم ، و هناك من يركز على النتائج المترتبة على افتراضه .

❖ تضمين هذا المفهوم لمفاهيم أخرى متعلقة به ، وتعمل بعض الباحثين مع هذه المفاهيم على أنها ذات معنى واحد ، ومن أمثلة هذه المفاهيم : الحليّة ، والحاز ، والدافع ، والباحث ، والوقت ، والاستثارة وما إلى ذلك . (6: 6)

- نظريات الدافعية :

هناك ثلاثة أسئلة عادة ما تُطرح في مجال الدافعية ، وتساعد على توضيحها ، ولهم إجاباتها ، ومن بين هذه الأسئلة :-

- 1 - ما الذي يجعل الفرد عادة يقوم ببعض سلوكيات ؟
- 2 - ما الذي يجعل الفرد يسرّ نحو تحقيق هدف محدد ؟
- 3 - ما الذي يجعل الفرد يسرّ ويلاح في المحاولة لمُستحقّق الهدف ؟

وسوف يتمّ معالجة الإجابة عن هذه الأسئلة بـاستعراض النظريات الرئيسة التي تفسّر الدافعية وهي النظرية المعرفية ، والنظرية السلوكية ، والنظرية الإنسانية . (9: 209)

أ - النظرية المعرفية : Cognitive Theory

يرى أصحاب النظرية المعرفية أن الدافعية هي البحث عن المعنى والرضا في الحياة وإتباع الحللّات الداخلية للفرد . وهم على اعتقاد أن الناس يستجيبون إلى الإثارات الداخلية التي تسبب لديهم نتيجة للأحداث البيئية ويناء على ذلك فهم يؤمنون بوجود أسس بيولوجية للدافع . ودور المعلم عندهم تشخيص وإرشاد التلاميذ .

ب - النظرية السلوكية : Behavioral Theory

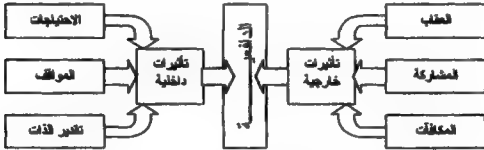
يسنظر أصحاب النظرية السلوكية إلى الدافعية من منظور أخر وهو المثير الخارجي والتعزيز له . والمعلم لديهم له دور كبير مع البيئة الخارجية مع عدم إنكار الاحتياجات الداخلية .

ج - نظرية الإنسانية : Human Theory

يلؤكد أصحاب النظرية الإنسانية على النمو الشخصي لذلك فهم ملتزمون مع النظرية المعرفية فهي أهمية الاحتياجات الجوهرية الداخلية ولكن ينصب اهتمامهم الكبير على الإنسان وحاجاته الشخصية مثل : الحرية ، والاختيار ، وتأكيد الذات .

استنتج مما سبق ، أن الدافعية هي تلك القوى المحركة التي تدفعنا إلى عمل شيء ما ، وتعتمد على عوامل داخلية ، وأخرى خارجية وبالتالي تختلف نظرة للتلميذ إلى المدرسة وإلى المعلم حيث نجد أن تلميذ يحب المدرسة والمعلم لأنه يجد فيها من المثيرات ما يرضى حاجاته وأن بيئة المدرسة سهلة بسيطة مثيرة له ومحركة لدوافعه . وعلى الجانب الآخر هناك تلميذ يكره المدرسة نظرا لأنها بيئة معتدة ومملة والمعلم فيها يعمل " كجلاد " .

وعلى ذلك فالدافعية Motivation يمكن تمثيلها بالشكل رقم (15 - 1) التالي عرضه:



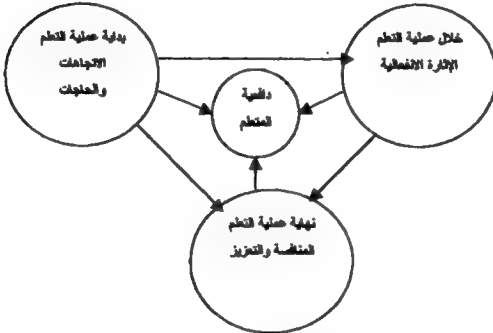
شكل رقم (15 - 1) بين ماعية الدافعية

- الدافعية والموقف التعليمي للتلميذ

نظّل تأثير الدافعية على التعلم موضوع الاهتمام الرئيسي بالنسبة لطلماء النفس خاصة عدة سلوات ، ولعل السؤال ذا القدر الأكبر من الأهمية للنظرية هو : هل يزيد الدافع وسهل تعلم استجابة معينة جديدة من أجل الحصول على الإثابة الملائمة ؟

وبعبارة أخرى . هل يتعلم الطالب الذي يكون لديه دافع أكثر مما يتعلم الطالب الذي لا يكون لديه دافع ؟ لقد أظهر عدد كبير من الدراسات أن الاستجابات الجديدة يتم تعلمها بمعدل أسرع عندما يزداد الدافع إلى مستويات معتدلة ، وبعد تعلم الاستجابة ، يتوقف أداء الاستجابة على درجة شدة الدافع .

ويمكن توضيح أهمية توفر الدافعية لزيادة فعالية التدريس من خلال معالجة العناصر المؤثرة في الدافعية للتعلم ، وهي ممتدة في الشكل رقم (15- 2) لتتالي عرضه. (7: 136)



شكل رقم (15 - 2) العناصر المؤثرة في الدافعية للتعلم

هل الدافعية من شأنها أن تسهل عملية التعلم والاندماج ؟

أجمعت الأكلة على أن ازدياد الدافع إلى نقطة معينة يسهل أداء الاستجابة الجديدة . (8 :

34 - 35)

إن وجود دافع عند الفرد شيء أساسي في عملية التعلم لا يمكن أن تتم بدونه، وعليه فافضل المواقف التعليمية هي تلك التي تعمل على تكوين مواقف عند المتعلمين - الدافعية من أهم أسس التعلم والتي تقضي بأن يعمل المدرس على استشارة مواقف المتعلمين وأن يوفر لهم في الدروس المختلفة خبرات تشير دولفهم الحالية وتشبع حاجاتهم وريغاتهم .

وقد أدركت التربية الحديثة هذه الحاجة الأساسية ، وهي أهمية وجود غرض واضح يدفع للتلاميذ نحو التعلم . ولذلك تهتم بإثارة الفرصة أمام التلاميذ نحو التعلم لكي يشتركوا اشتراكاً فعلياً في اختيار الموضوعات والمشكلات التي تهتمهم والتي تمس تواجهم خاصة في حياتهم حتى يشعر كل منهم بدافع حقيقي نحو تحقيق الأغراض المرجوة .

وطبيعي أن عمل المدرس لا ينبغي أن يصرّف إلى إشباع دوافع التلاميذ وميولهم الحالية فحسب ، وإنما يجب أن يعمل على نمو ميول ودوافع جديدة تساعد على تكوين شخصياتهم وإكسابهم المعارف والمهارات والأكسابات المناسبة .

ومن المعروف أن الدوافع التي يحمل الفرد تحت تأثيرها أثناء التعلم إما أولية ، وهي الدوافع الناشئة عن حاجات الجسم الفسيولوجية كالحاجة إلى الماء والطعام والجنس 0000 إلخ ، وإما ثانوية ناشئة عن تفاعل الفرد مع المجتمع ، ولأن الدوافع الأولية لا تستخدم كدوافع للتعلم في المدرسة وإنما يتعلم التلميذ عادة تحت تأثير الدوافع الثانوية . ومجموعة الدوافع الثلاثة التي يتعلم التلميذ تحت تأثيرها في المدرسة تختلف من فرد إلى آخر كما تختلف عند الفرد الواحد في المواقف التعليمية المختلفة التي يمر بها .

وهناك عدة وسائل لتحقيق استثارة دوافع المتعلمين خلال المواقف التعليمية المختلفة وهي :

أ - صياغة موضوعات المنهج في صورة مشكلات تثير الرغبة في تحقيقها والوصول إلى حل لها ويرزى تحقيقها أو حلها إلى إشباع دوافع المتعلم ، وكلما كانت هذه المشكلات وثيقة الصلة بالفرد نفسه وتمس حاجاته الحقيقية ، أو كلما كانت وثيقة الصلة بالمجتمع وحاجاته بالمثل ؛ فترتبط أكثر بالتلميذ وشجعت على الاهتمام بها ودفعته نحو دراستها بقصد إيجاد حلول لها .

ب - صياغة أجزاء المنهج في صورة وحدات تمثل كل وحدة منها موضوعاً أساسياً يرتبط بنهاية لها أهميتها عند التلميذ أو بالنسبة للمجتمع الذي يعيش فيه.

وصياغة أجزاء المنهج بهذه الكيفية يمكن أن يساعد في إبراز دوافع المتعلمين . فقد يكون المنهج سليماً من حيث تنظيمه ومن حيث احتوائه على عدد من المشكلات الرئيسية التي تمس حاجات المتعلم الحقيقية ، ولكن المدرس بإسائه يتصرف يستطيع أن يحول هذه الموضوعات إلى مجرد مادة جالسة يقلبها للتلاميذ ، أو يطلب منهم حفظها دون التعرض للولمي التي توضح أهميتها أو يوازن الفرض من دراستها أو غير ذلك من الوسائل التي تستثير دوافعهم .

وفي الحقيقة ، أن هذه النقطة الأخيرة ذات أهمية خاصة للمدرس . فالقوة كبيرة بين ما نطالبهم به عادة من تنمية ميول وتلاميذهم نحو المادة التي يدرسونها واستشارة دوافعهم وبين ما يقدم لهم عادة من حقائق ووسائل تمكنهم من تحقيق الدافعية .

ومن الأساليب التي يلجأ إليها المدرسون عادة ويستخدمونها دون غيرهم لتحقيق دافعية

1 - العقاب والإثابة :

يعتمد المعلمون كثيراً على العقاب والإثابة ، والعقاب بصفة خاصة كدوافع للتعلم والتفكير . أن يكون للعقاب ممتنع عن السلوك مصدر الشكوى ، وفي صورة إصلاح للشئ الذي عوقب الفرد من أجله فحيز للتلميذ الذي أحسن كتابة ولجأته في المكتبة حتى ينتهي من كتابة هذه الواجبات عقاب ، ولكنه عقاب يعالج الموقف نفسه أصل للشكوى .

أما بالنسبة للإثابة التي تلحد شكل الحوافز المادية واليدوية أو غير المادية فهي تستثير النشاط والحيوية والرغبة في إثبات الذات والحصول على التقدير وكلها حاجات أساسية ودوافع جيدة للتعلم .

2 - النجاح والفشل :

إن النجاح يشجع النشاط الحقيقي للطفل ، ويجعل العمل أكثر جاذبية ، ويدفعه إلى الحصول على مزيد من النجاح بينما يعمل الفشل على كراهية التلميذ للمادة التي فشل فيها .

3 - وضوح الغرض من المادة :

إن وضوح الغرض من المادة المتمثلة أمام التلميذ يساهم في تحقيق دافعهم تجاه هذه المادة ، فمما لا شك فيه أنه مما يستثير دوافع التلميذ بالتمسك بموضوع معين ، أن يحدد المدرس للمادة أو الموضوع بمناقشة توضح أهميته والغرض منه وتشير إلى الجوانب التي ترتبط بتعلمه أو الفوائد التي تعود على التلميذ نفسه من دراسته أو تعود على المجتمع الذي يعيش فيه .

بهذه الكيفية يمكن استثارة ميل التلميذ نحو دراسة الموضوع أو المادة المحيطة وتحقيق دافعيته.

4 - صياغة الدروس في صورة مشكلات :

شعور الإنسان بمشكلة حقيقة تولجه وتتحدى قدراته دفعه للرغبة في البحث عن حلها والتعرف على أسبابها . ولذلك يفضل الطرق التربوية الحديثة صياغة الدروس في شكل مشكلات . ولكن ، أغلب المدرسين يعتمدون على تلقين المادة للتلاميذ والحدث أن التلاميذ لا يستطيعون تتبع عرضهم طيلة الوقت عندما يستخدمون هذا الأسلوب ، وبعد قراءته يقل حماس التلميذ وانتباههم وينقلبون إلى مهام أخرى غير تلك .

5- تكوين عادات تعلم التلميذ نحو القيام بأعمال مماثلة :

ويمكن تطبيق الدافعية نحو التعلم عن طريق تكوين عادات تتصل عند التلميذ وتكون بمثابة دفع لهم للقيام بأعمال مماثلة . فكتساب الفرد عادات محبلة وطرق محبلة يمكنه أن ينصرف في أي موقف مشابه .. للموقف الذي تعلمه وادية الرغبة في ذلك دون الهرب منه .

6- زيادة الخبرة بالموضوع المراد تكوين دفع بالتشبه له :

نادراً ما يقدم التلميذ على تعلم موضوع لا يعرف شيئاً عنه إلا بعد التلمذ بتملكه ناحية الموضوع الذي يعلجه يجعله أكثر ميلاً للإقدام على تعلمه وكثرة الثقة في التقدم نحو استكمال بقية أجزاءه و إتمام عملية التعلم .

7- تكوين الميول :- :

في علمية استثارة نشاط التلميذ وتشجيعه ودفعه للتعلم لا يستطيع المدرس أن يعتمد على الدوافع الصناعية كالنقابات والإجابة أو إثارة التنافس بين التلميذ ، أو الاعتماد على الدرجات المدرسية ، وهي الدوافع التي تنتمي المدرسة في المادة ، ولا تحقق إلا نتائج وقلية وسطحية ؛ فضلاً عن الأضرار التي تسبب فيها في الوقت الذي يمكنه فيه أن يعتمد على دوافع تنشأ من داخل التلميذ وتكون بمثابة قوة دافعة توجه سلوكه نحو تحقيق إغراض التعلم المطلوبة . بل يؤدي مساعدته للتلميذ في تكوين ميول إيجابية نحو مادته الدراسية دوراً مهماً في زيادة دافعتهم للتعلم .

8- عرض الحدث المتناقض : Discrepant Event

عندما يمر التلميذ بحدث متناقض كالف أو مسألة مميزة تتناقض مع خفاياه المعرفية ومعلوماته القبلية يحدث له قلقاً مرئياً يجعله في سعي دؤوب للوصول إلى حالة الاستقرار . ومن أمثلة تلك الأحداث أن يضع " شفرة موسى " عظمة فوق سطح الماء الموجود بالقوب . وقد يكون ذلك عاملاً على زيادة دافعية التلميذ لدراسة موضوع التوتر السطحي .

9- تناول الطرف أثناء الحديث :

تزداد دافعية التلميذ في تعلم المعلومات عندما يُطرح المعلمُ درسه ببعض الطرائف ، بطريقة " السم في حلق بلسم " كما تكون دافعاً للتلميذ نحو دراسة موضوع عن " فيكتوريا وتكوين التفاح والأمصال " في حصص الأحياء .

- وظائف الدافعية في عملية التدريس :

يمكن القول بوجه عام أن للدوافع ثلاث وظائف عامة في عملية التدريس ، هي على النحو التالي : (53 : 57)

١ - أنها تضع أمام المتعلم أهدافاً معينة يسعى لتحقيقها :

بمعنى أنها تطبع السلوك بالطابع الغرضي . فكل دافع يرتبط بغرض معين يسعى لتحقيقه ، وحسب حيوية الغرض ووضوحه وقربه أو بعده حسب ما يبدل للفرد من نشاط في سبيل تحقيقه وإثباعه .

وبهذا أن نتعرف على هذه الأوجه المتعلقة بأهمية الغرض وأثره في علم الفرد .

١ - حيوية الغرض :

كلما زادت حيوية الغرض كلما زاد الجهد المبذول وكلما استمر اللاتن الحي في بذله حتى يحقق الغرض المنشود . فالحصول على شهادة دراسية تؤهل الفرد الحصول على عمل مناسب يعتبر غرضاً حيوياً له أهمية في حياة الفرد ومن ثم يبذل في سبيل تحقيقه كل جهد مستطاع ولا يبخل عليه بالجزاء الأكبر من حياته بمضيه في تعلم المواد الدراسية لهذه الشهادة .

ومن ثم تتبين أهمية ربط للمواقف التعليمية بأغراض حيوية تمس الفرد ، واهتمام للمناهج وطرق التدريس الحديثة بالأغراض الأساسية عنده ، وعقد الجماعة التي يعيش بينها . فمحتويات المنهج يجب أن تتضمن بصفة أساسية موضوعات وأوجه نشاط تفضل بحياة للتلميذ وواقمه وتمس مصالحه الحقيقية . وطريقة التدريس يجب أن تبني على ربط واضح بين مادة الدرس وبين نواحي لها أهميتها وضرورتها عند التلميذ . وإلا أصبح من الصعب توجيهه نحو تعلمها أو إثارة اهتمامه لبذل الجهد في سبيل معرفتها والإلمام بها .

2 - وضوح الغرض :

لبلوغ الهدف تأثيره أيضاً في دفع المتعلم نحو بلوغه . فالمعلم من أجل هدف واضح يتجه نحوه المتعلم حتى يبلغه ، بخلاف العمل من أجل هدف غير واضح . ومهما كانت طبيعة الموقف التعليمي ، فإنه في الأحوال التي لا يعرف للتلميذ فيها الغرض الحقيقي لمادة تعليمية . فإنه سيتجه نحو أغراض أخرى يسعى لتحقيقها ؛ أغراض لا تتعلق بالمادة ذاتها ؛ لذلك فمن الأفضل أن يتبين للتلميذ حقيقة الغرض مما يتعلمه ، وأن يكون هذا الغرض واضحاً ومحدداً .

3 - قرب الغرض أو بعده :

من أغراض التعلم ما يمكن تحقيقه في حصة مدرسية واحدة ، ومنها ما يحتاج إلى عدد من الدروس ، ومنها ما يستغرق حياة التلميذ المدرسية كلها هذا ، ويجب أن نوضح أن قدرة التلميذ على التعلم لأغراض قريبة أو بعيدة تتوقف على عوامل كثيرة لعل من أهمها عامل السن ، فالأطفال يتعلمون في الغالب لأغراض قريبة لعل أهمها إرضاء المدرس أو الأب ، أو التخلص من الموقف التعليمي فسي حد ذاته والفراغ منه . أما الكبار يتعلمون في الغالب لأغراض أبعد تتصل مستقبلهم وحياتهم .

ب - أنها تمد السلوك بالطاقة وتثير النشاط :

فالتعلم يحدث عن طريق النشاط الذي يقوم به الفرد ويحدث هذا النشاط عند ظهور دافع أو حاجة تؤدي إلى الإبداع . فالواقع في الطاقات الكامنة عند الفرد والتي تجعله يقوم بشاغل معين ، فقد تستطيع درجات الامتحان كدفع أن تشجع التلميذ وتمده بقدر من الجهد للمذاكرة وللتعلم .

ج - أنها تساعد في تحديد أوجه النشاط المطلوبة لكي يتم التعلم :

للواقع تجعل للفرد يستجيب لبعض المواقف ويهمل بعضها الآخر عندما يقوم الفرد بقراءة كتاب تحست تأثير دفع معين كمرحلة درس مثلاً أو تحضير موضوع لا ينتبه إلا إلى الأجزاء المتصلة بعمله ، ولا يدرك غيرها إلا إنكاراً سطحياً ، بخلاف ما إذا كان الدافع هو تعلم الكتب كله . فلا بد من إدراك أهمية هذا المبدأ في ميادين التدريس والتربية والأمثلة على ذلك كثيرة ، فالتلميذ الذي لا يسائر بقية زملائه في حل التمرينات والواجبات المدرسية لا يكفي أبداً أن نلومه ، أو أن نقول له: إن فلاناً وفلاناً أحسن منه ، فهذه أمور قد تثير فيه طاقات العمل 00000 ولكنها لا تكفي . وإنما لا بد من تحديد الكيفية التي تحقق لنا أن يبدأ مثل بقية التلاميذ في حل التمرينات وأداء الواجبات التي يرتبط بها بخاصة ، أو بمعنى آخر لابد من توجيه سلوكه نحو الغرض الذي نسمي إليه . ومن هنا تأتي أهمية تحديد أوجه النشاط المطلوب من التلميذ أن يمارسها لكي يحقق تعلمه ويتمدد سلوكه .

- الدافعية في بيئة الفصل المدرسي

تلمس بيئة الفصل دوراً كبيراً في إحداث عملية التعلم وللتأثير فيها ، فكما كانت بيئة الفصل مثيرة كانت أكثر إثارة لدى التلاميذ من غيرها . خاصة أن هناك بيئات للفصول غير مثيرة مثل: البيئة القسائية في مرحلة التعليم الثانوي العام حيث لا يهتم التلاميذ بها فهي بيئة خالية من اللاتفات والإعلانات الحائطية .

لذا يجب أن يضع المعلمون في اعتبارهم أن بيئة الفصل هي بمثابة بيت لهم يجب أن يستمروا به ويجب أن ينفروا به . وهذا يستلزم المعلم أن يلمى روح العمل والتمويل لدى التلاميذ ويجعل للتلاميذ متعلمين متقاربين ، بهذا تصبح بيئة الفصل أكثر فعالية ودافعية لدى التلاميذ .
ومن الأخطاء التي تؤثر في بيئة الفصل الاتصال الجيد بين المعلم والتلاميذ والعكس لملي المعلم أن يلمى سلوكه الأكاديمي ويوقعه لدخل الفصل حتى يغير حواس ودافعية التلاميذ .
ومن الأساليب التي تساعد المعلم على إثارة الدافعية في نفس التلاميذ ما يلي : (9 : 216-

(229)

1 - تنوع المشغولات :

يقصد به عدم الثبات على شيء واحد من شأنه أن يساعد على التفكير والتفكير وإثارة الحواس في العمل وعلى الابتكار . فكما كانت البيئة مليئة بالمشغولات كلما كانت أكثر إثارة للدافعية .

2 - الإيماءات :

يقصد بها استخدام المعلم لآله كإيماءة الرأس بالموافقة أو العكس أو للدلالة على الإعجاب . وكذلك استخدام حركة اليد وتصويرات الجسم مثل : الوجه أو التحريك من مكان لآخر كل ذلك يزيد من دافعية التلاميذ .

3-تركيز الانتباه :

يحث المعلم التلاميذ على التركيز على بعض النقاط المهمة في الدرس كأن يقول: "هذه النقطة مهمة يجب التركيز عليها " أو " هذه المطلوبة يجب تدوينها في الكراسة " أو " الكل يجب أن يأنه إلى هذه النقطة"

4-تنوع الأساليب :

تستخدم أربعة أساليب لدخل حجرة الفصل الدراسي وهي :

• أسلوب المدرس → الفصل : يحدث عندما يحاضر المعلم مجموعة كبيرة من التلاميذ .

• أسلوب المدرس → التلميذ : يحدث عندما يوجه المعلم سؤالا محددًا للتلميذ .

• أسلوب التلميذ → التلميذ : يحدث عندما يكلف المعلم طالب ما بعمل شيء ما ويسأل أحد التلاميذ سؤالاً حول الموضوع .

• أسلوب التلميذ → الفصل : وهذا أسلوب صعب في تطبيقه حيث أن بعض التلاميذ ليست لديهم روح القيادة حيث يكتفون ببعض حالات الخلج عند الحديث إلى الجماعة فيجب على المعلم أن يخلصهم من ذلك رويداً .

5-استخدام التوالفات :

أحياناً يكون الصمت أفضى سلاح من الكلام في التأثير على معظم الطلاب وجذب انتباههم إلى ما سوف يقوله المعلم وذلك عندما يرى المعلم فوضى داخل الفصل : فهصمت ، فإذا بكل الفصل في حلة صمت تام لذا يستأنف المعلم حواره مرة أخرى .

6- تحركات المعلم :

ينصّب اهتمام التلاميذ على المعلم وتحركاته أثناء شرح الدرس لأن المعلم يعتبر هو الشخص الأول في الفصل ، لذا فتحركاته تلفت الانتباه وتؤثر على التلاميذ لذا يجب أن يضع المعلم في حسابه حتى لا يشتت أمر وفتناه للتلاميذ ويراعي :

- ☞ أن يتحرك من الشمال لليمين .
- ☞ أن يتحرك من الأمام للخلف .
- ☞ أن يتحرك بين التلاميذ .

إن التحرك من الأمام للخلف أو بين التلاميذ يجعل المعلم يتكلم من دوره ويزيد من دور التلاميذ ومن فعاليتهم مع بعضهم البعض .

والدوابع التي يستخدمها المعلم في الفصل تنقسم إلى :

دوابع تستخدم بصورة مستمرة ، ولغرض تستخدم بصورة مؤقتة ويمكن التعرف على ذلك من خلال الجدول رقم (15 - 1) التالي عرضه :

جدول رقم (15 - 1) الدوابع التي يستخدمها المعلم في الفصل

دوابع يستخدم بصورة مؤقتة		دوابع يستخدم بصورة مستمرة	
مؤقتاً	شهرياً	أسبوعياً	يومياً
1 - امتحانات آخر العام	1 - النفاط المجسوب لدى التلاميذ	1 - امتحانات سريعة	1 - المدح
2 - الانتقال من صف إلى آخر	2 - اليوم الحر الذي لا يتقيد بنظام	2 - كتابة مذكرات	2 - شدة الانتباه
3 - الحوافز	3 - المناقشة الحرّة	3 - تقويم أسبوعي لأدائهم	3 - التنبذية الراجعة
	4- تغيير المقاعد		4 - الانبسامة
			5 - الاهتمام بمشاركة التلاميذ

وغالباً ما تم المشاركة في جوة الدراسة بين المعلم والتلاميذ حيث يمكن للمعلم أن يستغل هذه المشاركة في تحقيق دافعية المتعلم والتعرف على كل واحد من التلاميذ - خاصة في الأسبوع الأول من الدراسة - وهناك مجموعة من التسلولات يمكن للمعلم استخدامها لاثير دافعية للمتعلم وهي : (8: 169)

- ما الاسم الذي تحب أن تناديك به ؟
- ما اسم مدرستك في العام الماضي ؟
- ما اهتماماتك وهواياتك خارج المدرسة ؟
- ما الشيء الذي تحب أن نعرفه عنه ؟
- هل تحب القراءة ؟
- ما نوع الكتب التي تقرأها في وقت فراغك ؟
- هل تقرأ الجريدة باستمرار ؟
- ما نوع الأفلام التي تحب مشاهدتها ؟
- ما رايك في التليفزيون ؟
- ما هي برامجك المفضلة ؟
- أي المواد الدراسية تحبها أكثر ؟
- ما الشيء الذي يزعجك ويخيفك من المواد التي تدرس منها ؟

فمن خلال إجابة التلاميذ على هذه الأسئلة ، تتيح للمعلم أن يستغل الاستراتيجيات التدريسية التي تعيد وتثير الدافعية بما يحقق التحمل المنشود

- الدافعية واستراتيجيات التدريس :

نشأ طلاب اليوم في عصر إلكتروني متخف بالتليفزيون ذي الميزانية التي تولى ملايين الجنهات والمسرح وإنتاجات الشاشة والماب الكمبيوتر والاتصال المباشر ونظم استرجاع المعلومات التي أفتحتها الإلكترونيات الحديثة .

هذا الجيل من التلاميذ يختلف عن أي جيل سابق من تلاميذ المدرسة ، فعندما يدخل للتلاميذ إلى الفصل ويدرسون شيئاً مثل ارتفاع الميزانية أو الجهاز الهضمي بدون أن يكون لديهم ما يثير حواسهم بشأن هذا الموضوع ، يكون من الصعب تفهمهم وحلهم ، أو جذب انتباههم لمدة تزيد عن عشر دقائق . لذا يجب على المعلم أن يقوم بتخطيط موضوعات دراسية تثير الاهتمام وتحفز التلاميذ من أجل التعلم الجيد .

ولها ما يلي لقلمة ببعض طرق التدريس وتقنياته التي يمكن استخدامها لجذب اهتمام التلاميذ وزيادة دافيتهم ، وذلك على النحو التالي : (8 : 174)

- ❖ مشروعات خاصة للأفراد والمجموعات .
- ❖ مواقف من الحياة يقوم فيها بعمل أشياء حقيقية .
- ❖ التمثيل والمحكاة .
- ❖ ألعاب تعليمية .
- ❖ حل مشكلات حقيقية عامة ، ومشكلات مجتمع المدرسة خاصة .
- ❖ القيام ببناء أشياء حقيقية .
- ❖ المناقشة واتخاذ القرارات الخاصة بمشكلات حقيقية .
- ❖ استخدام معدات مرئية حديثة ، مثل : لشرطة الفيديو ، وبرنامج الكمبيوتر .
- ❖ تقديم مهارات تقنية للأفراد والمجموعات .
- ❖ تقديم الموضوعات بشكل إبداعي ، مثل : استخدام السحر في مجال العلوم البيولوجية والاجتماعية والرياضيات .
- ❖ أمثلة الحياة يمكن أن يتفاعل معها التلاميذ .
- ❖ استخدام تخيلي للمعدات السمعية والمرئية للتقليدية .

4 - بعد عرض إجابتك علي زملائك ، هل هناك أي إجابات شائعة للأسئلة السابقة؟ قم بوصفها :

مراجع الفصل الخامس عشر

أولاً : المراجع العربية :

- 1- أسعد رزق ، عبد الله عبد الدائم . (1977) . موسوعة علم النفس . ط1 . بيروت : مطابع الشروق .
- 2- إدوارد . ج . مسوراي . (1988) . الدافعية والافعال . ط1 . ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة . القاهرة . دار الشروق
- 3- حامد عبد السلام زهران . (1987) . قاموس علم النفس . ط2 ، القاهرة : عالم الكتب .
- 4- فرج عبد القادر طه . (1993) . موسوعة علم النفس والتحليل النفسي . ط1 . الكويت : دار معاد الصباح .
- 5- محمد حلمي الملوحي وآخرون . (1988) . علم النفس للتعليم - كلية للتربية . جامعة الإسكندرية . ص ص : 214 - 224 .
- 6- محيي الدين أحمد حسين . (1988) . دراسات في الدافعية والدوافع . ط1 . الإسكندرية : دار المعارف .
- 7- يوسف قطامي . (1989) . سيكولوجية التعلم والتعليم الصف . عمان : دار الشروق .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- 8- Callahan , J.F . et. al.(1992) . Teaching in the Middle & Secondary School, (4th ed.), New York: Macmillan. Publishing Company
- 9- Moore , K.D. (1995) . Classroom Teaching Skills , (3rd ed.) . New York : McGraw – Hill.

● الفصل السادس عشر ●

توجيه التعزيز

- مفهوم التعزيز .
- أهمية التعزيز .
- أنواع التعزيز .
- نظم التعزيز .
- جداول التعزيز .
- سوء استخدام التعزيز .
- بدائل التعزيز الموجب .
- الفرق بين التعزيز والعقاب .
- تدريبات حول سبل توجيه التعزيز .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل السادس عشر (توجيه التعزيز)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -

- 1- تحديد مفهوم التعزيز .
- 2- التعرف على أنواع التعزيز .
- 3- تحديد أنواع المعززات الموجبة .
- 4- كيفية اختيار المعززات .
- 5- تحديد أنماط التعزيز .
- 6- التعرف على جداول التعزيز .
- 7- التعرف على وسائل فعالية استخدام التعزيز .

الفصل السادس عشر

توجيه التعزيز

- مفهوم التعزيز :

لا تزال قضية التعزيز من وجهة نظر النفسانيين Psychologists والتربويين محل جدل نفسي وتربوي مستمر لما تحظى به من أهمية كبيرة في شتى مجالات التربية وبخاصة تربية الأطفال وتوجيههم .. ولأن الأفعال التي تجلب السرور تميل للتكرار ، وهذه هي الطبيعة البشرية (5 : 236) فإن للتعزيز دوراً هاماً في اكتساب السلوك Acquisition of Behavior والتعلم . حينما يعمل تلميذ ما ليحصل على شيء معين ، فإن هذا الشيء سواء أكان هدفاً محسوساً أو عمل حدث أو ... إلخ ، فإنه يعمل كمنحز لهذا التلميذ وعلى أي حال ما يميز تلميذاً قد لا يميز آخر. وعلينا ألا ننسى أن أي سلوك يتكرر - ملامك أو غير ملامك - يمكن تمييزه بطريقه أو بأخرى .

ومصطلح التعزيز في اللغة الإنجليزية يعنى Reinforcement ولقد تناول مفهوم السنتزيز العديد من الدراسات والبحوث وتم صياغته بأكثر من طريقة ، ولذلك يعرف بأنه عملية زيادة تكرار حدوث سلوك قليل التكرار أو الإبقاء على درجة تكرار سلوك كثير التكرار (3 : 349) أي المكافأة على السلوك المرغوب من الطالب (5 : 236) .

وهناك العديد من المصطلحات التي ترتبط بمصطلح التعزيز ارتباطاً وثيق الصلة مما يحدث لدخل الفصل بومن أهم المصطلحات ما يلي :-

❑ التشجيع : Encouragement ويقصد به استثارة المجهودات والقدرات الخاصة بالفرد لأجل أداء عمل معين (5 : 247) .

❑ العقاب : Punishment وهي عملية تقليل معدل تكرار سلوك معين (3 : 357) .

❑ المدح : Praise وهو تعزيز لفظي موجب يبدأ أداء العمل ، وليس إنشاء وإلا صار تشجيعاً وهذا هو الفرق بين المدح والتشجيع ، والجاءات التالية هي عبارات مدح : أن تقول : "إجابة صحيحة " ، أو تقول : "ولد ممتاز " ، بينما العبارات التشجيعية التي تُعطى أثناء العمل مثل : "استمر في الممارسة " ، " لا تتوقف " ، " أنا واثق من أنك تستطيع حل المسألة " .

- أهمية التعزيز :

إن التعزيز داخل الفصل الدراسي أهمية كبرى في تيسير التعلم وتحسين مخرجات التدريس ، وليس هذا من فراغ بل يرجع لحدّة نقاط ، وهي على النحو التالي :-

1- يعتبر التعزيز وسيلة فعالة لزيادة مشاركة التلاميذ والأنشطة التعليمية المختلفة والتي بدورها تؤدي إلى زيادة التعلم .

2- يزداد الانغماس في الخبرات التعليمية عن طريق المشاركة وزيادة الانتباه مما يبسر عملية التعلم .

3- يساعد التعزيز في حفظ النظام وضبطه داخل الفصل .

4- تتيح مهارات التعزيز للمعلم أن ينمي إمكاناته كإنسان ، وكقائد للعملية التعليمية .

5- يحفز التعزيز المعلم لدراسة خصائص المتعلمين (1 : 246) .

تؤدي إثابة السلوك المرغوب إلى الزيادة من احتمال حدوثه ، فإثابة أو عقاب سلوك تلميذ ما يمكن أن يكون له تأثير قوى على حدوث هذا السلوك من قبل التلاميذ الآخرين .

- أنواع التعزيز :

يمكن أن نستنبط من تعريف التعزيز هدفين هامين ، ومن الممكن تطبيق إجرائين لتحقيق أي من هذين الهدفين :

أولهما : بل وأكثرهما شيوعا هو الذي يتضمن اقتران المشاركة في السلوك المرغوب أو مستوى الأداء بواقعة مرضية أو سارة كأن يقدم للطفل المتوحد Autistic Child قطعة من طعامه المفضل حين يقوم باستجابة لفظية مرغوبة كأن يقول: "أمي" إذا رأى صورتها فالحصول على الطعام هذا الأثر المرغوب لزيادة تكرار حدوث السلوك المرغوب ، وعلى هذا يسمى هذا الفعل " تقديم الطعام " بالتعزيز الموجب Positive Reinforcement ويسمى الشيء المسئول عن زيادة تكرار الهدف " لقطعة ذاتها " بالمعزز الموجب Positive Reinforcer . (350 - 349) .

التعزيز الموجب يحدث حين يستخدم المعلم مثير مكافئ **Rewarding Stimulus** ليحفز سلوكاً فعلاً ما . والمكافأة إما غير مادية كالدرجات والمدح والحصول على لقب " آفته " الفصل .

أساس الإجراء الثاني : فيتضمن الاقتران المشاركة في السلوك أو مستوى الأداء وذلك بإزالة الأحداث التي تكون في الغالب غير سارة ، أو إزالة التهديد المرتبط بمثل هذه الأحداث ، فطبي سبيل المثال الطالب القلق قد يكون متخوفاً من الأبوين ، فإذا كان الإبقاء على مستوى ملائمة من الاستنكار لأجل الأبوين ، فإذا تجنب التلميذ هذه النتيجة المتوقعة أو غير السارة في نفس الوقت فإن التهديد يدعى التعزيز السالب **Negative Reinforcement** ، ويسمى التهديد ذاته بالمعزز السالب **Negative Reinforcer** .

فالتعزيز السالب يتضمن إقصاء للتلاميذ عن مثير غير سار إذا أدوا السلوك المرغوب بشكل ملائم ، كأن يسمح للتلاميذ بأن يذهبوا إلى أماكن غير متخصصة للعمل حتى يستمروا ويهدأ كل واحد ويشاركوا في العمل تارة أخرى .

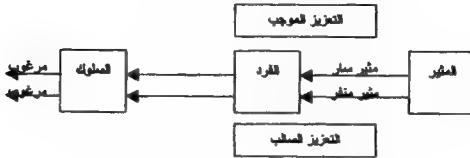
مما سبق نجد أن هناك نوعين للتعزيز هما :

- 1 - التعزيز الموجب **Positive Reinforcement**
- 2 - التعزيز السالب **Negative Reinforcement**

ومن خلال نوعي التعزيز نجد ما يلي :-

- ❑ يتكرر حدوث تعزيز موجب لسلوك غير ملائم أحياناً داخل الفصل بشكل غير مقصود، ويرجع ذلك للهم المحدود من المعلمين إلي ما يعده للتلاميذ مكافأة ، لذا يجب على المعلم أن يشخص المعززات المختلفة حتى يدوم أي سلوك غير مرغوب .
- ❑ يحدث دائماً خلط بين التعزيز السالب والعقاب الذي لا يعطى للطالب أي مجال للاختيار .
- ❑ التعزيز سواء كان موجباً أو سالباً ، هو أداء فعاله لدفع للتلاميذ ، ويؤدي إلى زيادة بعض السلوك المرغوب ، وحينما يتوقف المعلم عن التعزيز ، فإن السلوكيات غير المرغوبة تكون قد توقفت في الأغلب الأعم .
- ❑ يكون التعزيز مرغوباً فقط في سياق تأثيراته على السلوك المستهدف ، وأي نتيجة تؤدي لزيادة في سلوك قليل التكرار أو إبقاء سلوك مرتفع التكرار يتصف على أنه تعزيز .

- ❑ مصطلحان موجب وسالب لا يحويان أهمية نسبية فهما غير مترادفين لجيد وسيئ ، ولكن تشير هذه المصطلحات إلى اتجاه الإشتراط بين السلوك " الهدف وعاقبته ، ويمكن توضيح ذلك كما هو موضح بشكل رقم (16 - 1).



شكل رقم (16 - 1) يبين نوعي التعزيز الموجب والسالب

يوضح الشكل رقم (16 - 1) السابق أن التعزيز الموجب ببساطة عبارة عن إعطاء مثير سار للفرد عند حدوث السلوك المرغوب المستهدف ، وعلى النقيض يعني التعزيز السالب مجرد منع مثير منفر عن الفرد عند حدوث السلوك المرغوب بشكل مرضي.

- أنواع المعززات الموجبة :

التعزيز الموجب يتضمن عدة أنواع من المعززات الموجبة والتي يمكن تقسيمها إلى (3: 350-354) ما يلي :-

(1) المعززات الأولية : Primary Reinforcement

يوجد لمعظم الكائنات الحية حاجات أساسية بيولوجية واجتماعية وتسمى هذه الأشياء والأحداث التي تفي طبيعياً ببعض من هذه الحاجات بالمعززات الأولية * غير شرطية * بمعنى أن العلاقة بينهما وبين إشباع الحاجات علاقة فطرية غير متعلمة ، حيث إن الشخص الجائع ليس بحاجة لأن يتعلم أن الغذاء سوف يطفىء من الجوع ، وسوف ينهمك في سلوكيات متعددة تؤدي للحصول على الطعام ، ويتوفر لمعلم الفصل معززات أولية متعددة رغم أن غالبيتها تختلف باختلاف الأفراد والسلوكيات المرغوبة المتضمنة ، فقد ثبت أن المعززات الصالحة للكلل * الماكولات * فعالة جداً وذات أهمية للأطفال في عمر ما قبل المدرسة في حين أنها ليست فعالة للأطفال الأكبر سناً والراشدين .

لما الماديات كالكتب واللحى 0000 فتتمثل نمطاً كثر من المعززات الأولية والتي تتناسب كل الأصغر ولكن يعيها اختلاف الأفراد حيث أنها تعتمد على الميراث الثقافي والاجتماعي للفرد وعلى المعلم أن يصل إلى تشكيلة واسعة من الماديات .

ويمثل القبول الاجتماعي معززا أوليا فعلا من الناحية النفسية وذلك للإبقاء على مستوى صحي نفسي لاحترام الذات علاوة على أن الأحداث غير المادية التي تتبع هذه الحاجة من بين المعززات تكلفة وأغلاها فمالية داخل الفصل .

وتتمثل المعززات الأولية اختيارات مرضية كنتائج للسلوك الفعلي بشرط أن يمتلك المعلم التحكم الكافي في تيسير وجود هذه المعززات وعلى أي حال يجب أن يذكر أن أي معزز مهما كان قويا، مع طالب معين في سياق معين أن يكون فعالا لكل الأفراد في كل البيئات .

(2) المعززات الثانوية Secondary Reinforcement

إذا استجاب الفرد للمعززات الأولية فقط ليسهل فقط تفسير كل أنماط سلوكه ، لكنه يصل بجد لا يحصل على المثيرات الأولية فحسب بل يحصل على أشياء حيادية تكتسب بطريقة أو بأخرى خصائص التعزيز المرغوب فيها وتمثل هذه الأشياء أو الأحداث تسمى معززات ثانوية " مشروطة " أي أن العلاقة بينهما وبين إشباع الحاجة علاقة متعلمة وترتيبها مصطنع يوهي تكتسب للخصائص عن طريق الاقتران المتكرر بمثيرات تتبع مباشرة حاجات أولية ، وهذه المثيرات الحيادية إما ناشئة عن نزوات الخبرة الشخصية أو عن بنية المجتمع . ولإيضاح أثر الخبرة في اكتساب مثير حيادي صفة التعزيز ، نفترض فتاة في سن الطفولة يقدم لها الغذاء يوميا مشرف يرتدى نفس الزي الأزرق ، يحدث اقتران بين الطعام " مثير أو معزز أولي " واللون الأزرق " مثير حيادي " قد يكسب اللون صفات تعزيزية تظهر في عمل الفتاة للحصول على أي شيء أزرق .

رغم أنه ليس للمعلم أي سيطرة على الأشياء المحايدة التي تكتسب صفات تعزيزية نتيجة الخبرة الشخصية أو بنية المجتمع فإن المعرفة بوجودها ذات قيمة عالية حيث تستخدم كبديل مقبولة للتعزيز الأولي ومن ثم يجب الاحتفاظ بسجلات دقيقة وموضوعية للنتائج التي تستبقي سلوك التلميذ يوما بعد يوم وحيث إن استخدام المال كمعزز للحصول على جهود أكاديمية أو سلوك فضلي أخلاقي قد يكون غير مناسب لمعظم النظم المدرسية فقد ظهر نظام جديد لافي نجاحا هائلا وهو ما يسمى " بنظام التوفير الرمزي " Token Economy⁽²⁾ ومن خلاله يقدم المعلم أشياء رخيصة ومحايدة مثل: قطع الخشب

والبلاستيك في شكل رموز نموذج أو تنكرات 0000 وتسمى الرمزيات Token إثابة للسلوك المرغوب وهذا يعتمد على مستوى المهارة وصعوبة السلوك نفسه عند التلميذ . ومثال على ذلك ، يمنح تلميذ - عمره خمس سنوات رمزيات إذا جلس ملتزماً لمدة 15 دقيقة بينما يحصل المراهق على نفس العدد إذا جلس ملتزماً لمدة 30 دقيقة وهكذا .

لذا يجب على المعلم الذي يستخدم هذا النظام - نظام التوفير للرمزي - أن يراعى أمرين :

الأول : الزيادة التدريجية في تكرار أو جودة سلوك ما ضرورة للحصول على تنكرات وذلك من أجل تقليل وجود التنكرات تدريجياً .

الثاني : إحداث ترامن بين تقليل التنكرات وزيادة وجود القبول الاجتماعي أو المعززات الطبيعية الأخرى .

ويمكن للمعلم أن يستخدم شكلاً آخر من أشكال التعزيز الثانوي وهو اعتماد المعززات الرمزية والمعنوية Symbolic مثل: كلمات الإطراء وعبارات القبول الاجتماعي رغم أنها أقل أهمية من الرمزيات إلا أنها تتحاشى بعض عيوبها وهي معززات اجتماعية فعالة إذا استخدمت في سياق ملائم .

ولا ننسى أن نؤكد على أن أهمية المعززات الرمزية في زيادة حدوث سلوك أكاديمي منخفض التكرار هي أهمية محدودة ، ولكنها تكون ذات نتيجة فعالة للتصرف قبل الاجتماعي Pre-Social في الفصل مثل الاقتران المتناغم بين المدح والتقدير العام للسلوك المؤدب من ناحية وتقديم تنكر مناسب يحمل شارة " مواطن صالح " من ناحية أخرى مما يكسب الرمز بعد ذلك صفات تعزيزية للسلوك قبل الاجتماعي .

(3) معززات النشاط Activity Reinforcement

يستند هذا النمط إلى مبدأ " بريماك * Premack والذي صاغه بالشكل التالي "
 افعل ما تريد كي أسمع لك بأن تفعل ما تريد " (6) ؟

First What I Want to do , Then you can do What you Want to do

بمعنى يميز الآباء السلوك الأكثر تفضيلاً لهم عن السلوك الأقل تفضيلاً . فمعظم الآباء يهكون أبناءهم في القيام بالأعمال المنوطة بهم إذا كان الأبناء يريدون منهم شيئاً ما للحصول عليه .

ويستلزم تطبيق هذا المبدأ - مبدأ بريماك - لإمام المعلم بالسلوكيات المفضلة لدى التلاميذ وتكرارها حيث يستخدمها لتعزيز السلوكيات الأقل اهتماماً فمن يقوم بتكملة الواجب المنزلي بأخذ تذكراً ما ثم يستبدل بالنشاط المحبب له . من هنا يجب على المعلم أن يقدم تفضيلاته الشخصية كمعززات رغم احتمال حدوث تطابق بينها وبين تفضيلات التلاميذ .

- اختيار المعززات Selecting Reinforcement

وجدنا فيما سبق أن ما قد يميز طالباً ما قد لا يميز الآخر ، ولذلك فإن أفضل المعززات هي ما يختاره الطالب نفسه ويوجد لذلك طرق عدة يستطيع المعلم من خلالها أن يحدد معززات الطالب مثل: الملاحظة أو استفتاءات الطالب .

ويعد الاهتمام معزراً فعالاً لمعظم التلاميذ ، وقد يكون لفظياً أو غير لفظي كالجمل أو إشارات القبول ويجب الحذر عند إظهار الاهتمام بالتلميذ ، ويعد النقد أحد أشكال الاهتمام وقد يسيء بعض الطلاب التصرف تبعاً للحصول على اهتمام سالب .

وبالنسبة لاختيار المعززات يحتل " مبدأ بريماك " مكانة عالية في الإرشاد لاختيار التعزيز الأكثر فعالية حيث يقرر كما أشرنا أن النشاط المفضل هو معزز فعال بشكل خاص للنشاط الأقل تفضيلاً .

ويملك المعلمون العديد من المعززات التي يمكنهم استخدامها في تفاعلهم اليومي مع الطلاب فهم يملكون الحق في فتح الامتيازات والمكافآت المادية وأوقات الفراغ والسماح بالتحدث والإعفاء من الأعمال والاختبارات ، أو حتى مجرد مدح التلاميذ مقابل عمل مقنن^٥ (246: 5).

- أنماط التعزيز

هناك أنماط عديدة للتعزيز تستخدم بشكل نموذجي ، وأكثرها فعالية في موقف معين يتوقف على بعض المتغيرات ، مثل: مستوى الصف ، طبيعة التلميذ ، نشاط التعلم ، المعلم نفسه ، ومن أكثر الأنماط فعالية ما يلي :

1 - التعزيز اللفظي : verbal Reinforcement

يحدث التعزيز اللفظي حينما يتبع المعلم استجابة التلميذ بشكل معين من التطبيق الإيجابي كأن يقول :

- كلمة واحدة ، مثل : " مدهش ، رائع ، ممتاز ، صحيح"
- كلمتين ، مثل : " اقتراح جيد ، فكرة مدهشة ،"
- جملة ، مثل : " أنا مجب بإجابتك يا أحمد ! كيف توصلت إلى هذا الحل الرائع يا حسام ! وتأثر الكلمة المنطوقة دائماً بنمط الصوت ، بسرعة الإلقاء ، والتركيز على المقاطع ، ودرجة علو الصوت وحنته ، وهو ما يطلق عليه في اللغة الموازنة ، فكلمة نعم قد تدبر عن القبول أو الاستنكار ، والاستسلام أو اللامبالاة . ويجب على المعلم ألا يفرط في استخدام المعززات اللفظية حتى لا تفقد فعاليتها وبالمثل لا يجب تعزيز كل الاستجابات وإلا فقدت قيمتها ، وقد يفيد المعلم أن يسجل صوته عند تحليل السلوك اللفظي ومن ثم تعديله (1 : 251 - 253).

ويعد استخدام أفكار الطالب - رغم إهمال المعلمين له - أحد أشكال التعزيز اللفظي ذات الفعالية بولتسي تبين للتلاميذ أن ما يقولونه له أهمية وهذا يزيد من درجة مشاركتهم في الفاعل .

2 - التعزيز غير اللفظي : Nonverbal Reinforcement

يشير التعزيز غير اللفظي إلى استخدام فعل بدني ليعت رسالة قبول لاستجابة أو صعل ما ، ولا يجب إهمال استخدام هذا النوع من التعزيز في الفصل ، حيث إنه قد يكون أكثر فعالية من التعزيز اللفظي ذاته ، فالدراسات والبحوث أسفرت عن أنه عندما تختلف الرسالة اللفظية عن الرسالة غير اللفظية فإن التلاميذ يميلون للاستجابة إلى الرسالة غير اللفظية (5 : 238) ، ونحن نطالب بتقليل التعبيرات اللفظية في أثناء استخدام المعززات غير اللفظية ، ولا يستطيع أحد أن يفصل بين اللفتين لأن السلوك المادي وسلوك المعلم مزيج من اللفتين ، ويكون القصد من تقليل استخدام المعززات اللفظية أن يتمكن المعلم من اللغة غير اللفظية ويتقنها . وقد يكو الفعل البدني - تعبير وجه أو هزة رأس أو حركات الجسم - تعبيراً عن التشجيع والإيحاء بأن الإجابة تسير في طريقها الصحيح ، ومن ثم تعززت بالإيجاب أو يوحى بالدهشة والاستغراب وأن الطريق خاطئ مما يحفز بالسلب ، ويجب على المعلم استخدام هذه اللغة ليمر بها عن المشاعر والأفكار المختلفة .

3 - التعزيز غير المباشر : vicarious Reinforcement

يستلم الأفراد بملاحظة الآخرين ، فإذا لاحظوا الآخرين يعززون أفعالاً سلوكية معينة فإنهم يميلون للتصرف بنفس الطريقة إذا كان التعزيز مرغوباً بالنسبة لهم، ويسمى هذا التعزيز " التعزيز غير المباشر " فلي سبيل المثال لو أن طالباً ما امتدح على سلوك معين وكان الطالب الآخر يرغب في نفس المدح من المعلم فإن هذا الطالب الآخر سيتصرف بنفس الأسلوب ليحصل على نفس التعزيز .

وهناك أمثلة عديدة على الاستعمال الفعال للتعزيز غير المباشر مثل: " يعجبني أسلوب " منال " في رفع يدها قبل التحدث " أو " كان تعزيز " حسان العلمي رائعا " أو " تستحق ربهتم التقدير على أدائها الواجب المنزلي " وهذا النوع من التعزيز يكون فعالاً أكثر مع التلاميذ الصغار ، وقد يستخدم بفعالية مع التلاميذ الكبار حين يتم اختيار المعززات بعناية . فالتعزيز غير المباشر فعال دائماً في تدعيم السلوك المرغوب ، ويجب اختيار المعززات بدقة مع استخدام التعزيز غير المباشر لتعليم سلوكيات جديدة ، وتدعيم أخرى قديمة .

4 - التعزيز المؤجل : Delayed Reinforcement

يعزز المعلمون التلاميذ فوراً بعد حدوث السلوكيات المرغوبة ومن الأفضل أن يعزز التلاميذ على عمل مبكر ، مثل : أن توجه سؤالاً لدخل الفصل لتلميذ معين أظهر مصرفة مسبقاً في جزى معين من المادة . ويعرف هذا التعزيز على الأعمال المبكرة بالتعزيز الموجب ومن خلاله يمكن توضيح أن الأعمال والمساهمات لا تنسى ولكنها تبقى ذات أهمية مستمرة .

5 - التعزيز المشروط : Qualified Reinforcement

يطلق على التعزيز المتقيد التعزيز الجزئي أو التحفظي ، ويحدث التعزيز المتقيد حينما تعزز فقط الأجزاء المقبولة من فعل التلميذ أو المحاولات ذاتها ، مثلاً : حين يقع تلميذ في خطأ على السبورة . فيمكنك أن تعزز حقيقة أن الخطوات صحيحة ، أو تعزز الجهود الطيبة للتلميذ أو تعزز طالباً ما لتقديمه فكرة مثالية حتى ولو لم تتصل بالموضوع محل النقاش . وتعتبر تقنية التعزيز الجزئي فعالة حيث تستخدم لتفسيح مجالاً رحباً للتلاميذ الفخورين والمطالب الأقل اهتماماً في مناقشات الفصل (5: 240) .

- نظم التعزيز : Reinforcement System

يحتاج المعلم إلى استخدام نظم تعزيز منهجية بشكل أكثر مثل : نظام التعزيز الرمزي Token Reinforcement System حيث يحصل التلميذ على عدد معين من الرمزيات ، كالنقاط والنجوم والشارات والقيشات المالية ويختلف هذا العدد حسب مستوى التلميذ وسننه ومستوى صعوبة السلوك وبعد ذلك يمكن للتلميذ استبدال هذه الرمزيات بالمكافآت المادية والمعنوية مثل: الوقف الحر أو لفة للفصل. ولهذا يستطيع الفرد أن يقدم قائمة من المكافآت في نظام تعزيز رمزي ، فمن الحكمة أن تقدم بعض المكافآت المرغوبة بشكل ضئيل مقابل عدد قليل من الرمزيات ، أما المكافآت الأكثر قبولاً فتقدم مقابل عدد أكبر من الرمزيات .

- جداول التعزيز : Schedules Reinforcement

يعتبر اختيار المعززات الملائمة ضرورياً جداً ولكنه ليس شرطاً قسرياً كافياً لإحداث تعديل فعال في السلوك ويجب على المعلم أن يضع في اعتباره طبيعة الارتباط الشرطي بين الهدف والنتيجة بمعنى أن يأخذ في اعتباره درجة وجود التعزيز ومقداره المحدد ويجب على المعلم أن يتيح سلوك التلميذ المرغوب بتعزيز فوري ، فكلما طالبت مدة تأخير اتباع التعزيز للسلوك المرغوب من التلميذ ، قلت احتمالية تكرار السلوك فنكرار التعزيز على قدر كبير من الأهمية في نظرية التعزيز .

لذا ، حدد الباحثون السلوكيون طرقاً عديدة لتقديم المعززات تسمى " جداول التعزيز " يقصد كل جدول علاقة (استجابة - معزز) ويتميز بنمط خاص من السلوك المعزز . ومن هذه الجداول أربعة أنواع وذلك على النحو التالي (3): (354-355).

(1) جداول النسبة المحددة (الثابتة) : The Fixed - ratio Schedule

تتاح المعززات بسهولة بعد صدور عدد معين من السلوكيات المرغوبة ، ويوضح هذا الشكل أكثر الأشكال أهمية لجدول النسبة المحددة ويطلق عليه " التعزيز المستمر ويسمى هكذا بسبب علاقة واحد لواحد بين الأهداف والنتائج وبعد جدول التعزيز المستمر أكثر مناسبة حين يكون السلوك الممتدّد منعدماً أو نادر التكرار ونظراً لأن أي كائن حي قد يمل عادة من كل المعززات رغم أنها تكون الأكثر فعالية إذا أصبح الوصول إليها سهل

المسئال بدرجة واضحة ، ولذا يجب على الفرد ألا يبقى على التعزيز المستمر بعد اللحظة التي يصبح عندها السلوك المستهدف حادثاً بمعدل ثابت .

وتسودى جداول النسبة للمحددة عموماً إلى مستويات سلوكية ثابتة ولكنها مسئلة ولها خاصية الارتكاز على حدث سهل الرصد نسبياً وهو حدوث عدد محدد من الأهداف . ومن أهم عيوبها أن السلوكيات المستبقاة عن طريق جداول النسبة المحددة أكثر حساسية للانطفاء عن سلوكيات أو وسائل بديلة .

وتستخدم جداول التعزيز المستمر في المراحل المبكرة من التعلم ، وبمجرد أن يستقر السلوك المرغوب من الأفضل أن تستخدم جداول التعزيز المنقطع " المتناوب " بمعنى أن تنزز الاستجابات دائماً ولكن ليس بعد كل حدوث للسلوك المرغوب .

(2) جداول الفاصل الزمني المحدد : The Fixed – Interval Schedule

يعزز التلميذ تعزيزاً مشروطاً بحدوث عدد من السلوكيات المرغوبة كما أنه قد يعزز باشرط حدوث سلوك مرغوب بعد مرور فترة محددة من الزمان ، يومن الأمثلة على ذلك التلميذ الذي يقضى وقتاً أكثر محققاً من الفائدة ويلاحظه المعلم وقيام المعلم بملاحظة التلميذ كل فاصل زمني قدره خمس دقائق من فترة القراءة داخل الفصل بوكما قد تكون الملاحظة بالتعزيز عن طريق الترتيب على الرأس كل فاصل زمني محدد .

وليس جداول الفاصل للزمني مناسبة دائماً لاكتساب سلوكيات جديدة ، وإما لحياناً تساعد على توليد واستبقاء مستويات منخفضة ومعتلة من الأنشطة النادرة الحدوث على وجهة خاص ، حيث لا يكون المعلم قادراً على رصد كل مثال من السلوكيات المستهدفة في جداول النسبة المحددة .

ويوجد لجداول الفاصل المحدد عيبان هما :-

الأول : ما لوحظ بالنسبة لحساسية جداول النسبة المحددة للانطفاء السريع إذا منعت اللواتج المعززة بشكل فجائي .

الثاني : هو النمط المميز الذي يميز سلوك الفاصل الثابت إذ للكائن الذي يعتاد على التعزيز المشروط بحدوث سلوك معين عند نهاية فواصل زمنية محددة ، قد ينهمك في ذلك السلوك فقط عند نهاية الفواصل للزمنية أو قريبها .

(3) جداول النسبة المتغيرة : The Variable -- ratio Schedule

يفضل المعلم أن يعزز عددا مناسباً من الاستجابات بدلا من أن يعزز عدد كبير منها ، وذلك بتغيير النسبة بين الاستجابات والمعززات مثل بعض المعززات المادية أتى تكون مشروطة بإجابة الطالب الصحيحة على أسئلة المعلم الشخصية وقد تكون إجابة أو إجابتان صحيحتان كافيتين للحصول على المكافأة . وقد يحتاج الأمر لثمانى أو عشر إجابات صحيحة ، وفي المتوسط يكون التعزيز موافيا بعد كل خمس إجابات بعونها فالتلميذ لا يعرف متى يتحقق الهدف .

وتمدنا جداول النسبة المتغيرة ببعض المميزات عن جداول النسبة المحددة المناظرة لها أحيانا أنها تحدث معدل أعلى من الاستجابات بشكل عام ، والأفراد الذين يؤدون بعض الأعمال في جداول النسبة المتغيرة يظهرون توقعات وجيزة وقليلة لحد يعبر بين السلوكيات هذه الميزة تجعل تلك الجداول مفيدة بشكل خاص لعدد من السلوكيات الفصلية المرغوبة مثل: إكمال الواجب المنزلي ، والتفاعلات الاجتماعية بين الزملاء ومعلمهم ، كما يعتبر أكثر مقاومة للانطفاء من جداول النسبة الثابتة .

(4) جداول الفاصل المتغير : The Variable - Interval Schedule

يجب أن تستوزع الفواصل الزمنية بين التعزيزات مثلما يجب أن تتوزع عدد الأهداف المطلوبة للتعزيز ، وتكون جداول الفاصل المتغير للقبول الاجتماعي مناسبة تماما للتلميذ فالتلميذ الذي يقضى معظم وقته محققاً من النافذة ، يفضل أن يلاحظه المعلم كل دقيقة أو دقيقتين فقط كل على حدة لبعض الوقت ، وثمانى عشرة دقيقة على أجزاء بدلا من ملاحظته كل فاصل ثابت - خمس دقائق - مع الإبقاء على فاصل زمني ثابت مدته خمس دقائق في المتوسط بدون ملاحظة ، وينتج عن هذا الجدول طلاب أعلى معدل في سلوك القراءة من جدول الفاصل الثابت أكثر ثباتا وأعلى مقاومة للانطفاء مما يجعله مفيداً بشكل هائل إذا ارتبطت بسلوكيات أكاديمية ذات أهمية طويلة المدى ويجب على المعلم أن يراعى ما يلي :-

- جداول النسبة المتغيرة والفاصل المتغير غير مفيدة لاكتساب سلوكيات جديدة
- جداول النسبة المتغيرة والفاصل المتغير تؤدي إلى تدهور في جودة السلوك المستهدف .

- سوء استخدام التعزيز :

لا يؤدي التعزيز بالضرورة إلى النتائج المتوقعة في تعلم للتلاميذ والمعلم حيث قد يساء استخدامه ويؤدي هذا بدوره إلى الإضرار بعملية التعلم ، وسوء الاستخدام هذا مظاهر وطرق عدة منها :- (246:5)

1- اعتماد المعلمين بشكل كامل على نمط أو نمطين مفضلين من أنماط التعزيز ، حيث يؤدي إلى أن يفقد التعزيز فعاليته نتيجة الإقراط في الاستخدام حيث يكون للتلاميذ في مراقب لهذا النمط .

2- التعزيز المعبى لكل استجابات التلاميذ ، بما في ذلك الاستجابات غير الملائمة ، وهذا خطأ فادح وفي هذه الحالة يكفي باستخدام التعزيز الجزئي تعزيز للمحاولة أو النتيجة الصائبة .

3- تعزيز الاستجابات القليلة للتلاميذ مرتفعي التحصيل وهذا خطأ حيث يجب أن تكون استجابات المتميزين متميزة .

4- تعزيز أفكار التلاميذ قبل الانتهاء من التعبير عنها حيث يتعارض ذلك مع تطوير أفكار التلاميذ .

5- التعزيز المتكرر بشكل ملحوظ خطأ حتى ولو تنوعت أنماطه حيث إن التكرار المفرط للتعزيز يؤدي ويؤثر على تفاعلات " طالب وطالب " حيث يركز التلاميذ على المعلم مع كل محرز جديد ، أي يصبح نمط التفاعل " طالب - معلم - طالب " ويتم تقاضي ذلك بأن ينظر التلاميذ لمعلمهم قبل أن يقدم التعزيز المرغوب حتى ينتهي كل التلاميذ من مساهمتهم ، ثم يقدم تعزيزاً فردياً أو جماعياً.

6- تؤدي المظاهر السابقة لسوء استخدام التعزيز إلى استئصال أوجه النقد الأساسية فيه حيث يؤدي ذلك إلى إعاقة تنمية الدافعية الداخلية وتقوية الاعتماد على الدافعية الخارجية بمعنى أن التلاميذ يستجيبون بشكل مرغوب فقط من أجل المكافأة الممنوحة من الخارج لهم عن طريق الرضا الداخلي ، ويمكن تقاضي ذلك المعيب الرئيسي في التعزيز عن طريق استخدامه بحذر وبشكل ملائم فقط مع التلاميذ الذين يحوزهم الحافز الخارجي أو عندما يكون السلوك المرغوب صحيحاً ، أو غير محدد ، ويجب التوقف عن التعزيز المصطنع حين يتصرف التلاميذ بشكل مرغوب .

Alternative Positive Reinforcement

- بدائل التعزيز الموجب

أ - التعزيز السالب :

يلعب التعزيز السالب دوراً بارزاً في إنتاج الأنشطة البشرية حيث يسعى الإنسان جدياً لتفادي أي عاقبة مزعجة ، لذلك تكون تقنية التعزيز السالب أحياناً أكثر فعالية لتحقيق أغراض الفصل كإتمام الواجبات حيث قد يستلزم للتلميذ اللامبالي التهديد بالطرده أو استبعاد الوالدين ولكن لا يجب الإقراط في استخدام التعزيز السالب لأنه :

قد يفلح للتلميذ في إيجاد سلوكيات يهرب بها من المراقبة المزعجة كأن يقطع بطاقة الملاحظات أو يزور توقيعه الوالدين بدلاً من إكمال الواجب أي أن التعزيز السالب ذاته لا يضمن اكتساب أو استبقاء السلوكيات المرغوبة .

ويؤدي الاستخدام الواسع للتعزيز السالب داخل الفصل إلى ارتفاع مستوى القلق بين التلاميذ حتى ولو رافقه تعزيز موجب ، إذا كانت المعززات السالبة على درجة عالية من الإزعاج كالتهديد بالسفيرة أو العقاب البدني وقد عرف للفنانيين منذ بداية هذا القرن أن المستويات العليا للقلق تنتج مستويات دنيا من الأداء أيما كان نوع الكائن الحي . ورغم أننا لا نستطيع أن نوصي بحتم استخدام التعزيز السالب ، فنوصي بأن يقدم مقترنا بالتعزيز الموجب وأن يتوقف التعزيز السالب بمجرد أن يصل الملوك للمستوى المرغوب .

ب - العقاب :

يعرف العقاب على أنه عملية تقليل من معدل حدوث سلوك . والعقاب مثل التعزيز ينقسم إلى عقاب موجب وسالب ، والعقاب الموجب يتضمن تقديم مثيرا منفرد عقب الاستجابة غير المرغوبة والعقاب السالب يعني إزالة مثير سار عقب السلوك غير المرغوب ، فالعقاب عكس التعزيز في الهدف ، فالتعزيز يرمي إلى اكتساب سلوك مرغوب ، والعقاب يشير إلى إطفاء سلوك غير مرغوب ، لذا فالعقاب له دور فعال في ضبط حالات النظام داخل الفصل وإلغاء السلوكيات غير المرغوبة بشكل فوري ، ومع ذلك لم يثبت مطلقاً أن العقاب وحده لا يكفي لتعلم الكائن سلوكاً مرغوباً فيه .

وقد يكون العقاب رفضاً اجتماعياً لو حرماناً من الماديات أو فقد الرمزيات أو حتى الإيذاء البدني غير الضار . وتعد الآثار الجانبية للعقاب أكثر جدية من آثار التعزيز السالب،

فيجب عدم الإصرار في العقاب مع مزامنته بالتعزيز الموجب لأجل المزيد من الاستجابات الملائمة . ويوضح جدول رقم (16 - 1) الفرق بين التعزيز والعقاب بنوعيهما .

ج - التشجيع والمدح :

أشرنا أن التشجيع والمدح ليسا بديلين للتعزيز ولكنهما أداتان للتعزيز للفعال . ويجب توخي الحذر عند استخدام المدح كعزز موجب حيث إنه يكافئ الفرد ويقوم بتوجيه احترام الذات عنده . ويجب على المعلمين أن يعرفوا تلاميذهم جيداً وبالقدر الكافي حتى يمكنهم تشجيع تلاميذهم على أساس فردي ، مع عدم الإصرار في استخدامه .

جدول رقم (16 - 1) إيضاح الفرق بين التعزيز والعقاب بنوعيهما

السلوك الحادث	سلوك مرغوب	سلوك غير مرغوب
الهدف الذي يسعى إليه المعلم تجاه السلوك	زيادة تكرار حدوث السلوك كما وكيفا	عدم الانتباه للمعلم أثناء الشرح
التقنية المهارية التي يقوم المعلم	- تقديم مثير سار . - إبعاد مثير منفّر .	- تقديم مثير منفّر . - إبعاد مثير سار .
اتجاه الاشتراط	موجب	سالب
أثر التقنية على المتعلم	محببة إلى المتعلم	مستهجنة من المتعلم
اسم المهارة	تعزيز	عقاب
أمانة	هذا للكم هدية " لحمام " لا لئترأه بموعد الحضور	" إبراهيم " أنت ملزم بتنظيف يوماً إضافياً لأنك لا تتقنه أثناء الشرح
	لقد تم إعفاء " عماد " من تنظيف الحديقة اليوم لا لئترأه بموعد الحضور	" مصطفى " أنت محروم من حضور احتفالات هذا الشهر لأنك لا تتقنه أثناء الشرح

- تدريبات حول سبل توجيه التعزيز.

تدريب رقم (1)

حدد أي الجمل الآتية تمثل تعزيزاً موجباً - P - ولأيها يمثل تعزيزاً سلبياً - N -
ثم قارن بين إجابتك وإجابة زميل لك :

- 1- حازم ، تستطيع أن تقرأ كتابك بعد أن تكمل الواجب . ()
- 2- من فضلك يا جمال ، اجلس حتى تستطيع أن تتصرف بشكل ملائم. ()
- 3- هذا المقال رائع يا مريم ، لقد تعرضت لبعض النقاط الهامة
استمري في عملك الرائع ()
- 4- " اذهب يا فريد للمنطقة الخلفية حتى تهدأ ()
- 5- " سوسن " حيث إنك رفعت يدك قبل الحديث لربك أن تكوني
مراقبة الفصل في الأسبوع القادم ()

تكريب رقم (2)

صنف كلا من الأسطة التالية للتعزيز باعتبارها : تعزيزاً لفظياً (VR) ، تعزيزاً غير لفظي (NR) ، تعزيزاً غير مباشر (RI) وتعزيزاً موجلاً (DR) ، وتعزيزاً مقيداً (QR) ، نظام تعزيز (S R)

- 1 - " يعجبني أسلوب" سمية " في أداء للعمل المنزلي .
- 2 - " لقد حصلت " هالة " على ثلاث شارات اليوم لأنها التزمت بالقواعد حتى آخر الحصّة ."
- 3 - " أومأت المعلمة برأسها إلى أن التلميذ " علي " تحدث بدون إذن "
- 4 - " إجابة ممتازة يا خالد "
- 5 - " قام المعلم باتصال بصري ممتحسنا إجابة التلميذ على سؤاله "
- 6 - " هذه نقطة هامة " يا سمير " نولكنها في الواقع لا تجيب على التساؤل "
- 7 - " أعتقد أن هناء يمكنها حل هذا السؤال حيث إنها قدمت تقريراً ممتازاً حول هذا الموضوع في الأسبوع الماضي "
- 8 - " إن مقالة سمير متقنة بكل تأكيد "
- 9 - " هذه نقطة جيدة يا عيبر "
- 10 - " من يكمل الواجب المنزلي هذا الأسبوع سيحصل على ساعة ترفيه يوم الجمعة "
- 11 - " يقوم المعلم بكتابة إجابة أحد التلاميذ على السبورة "
- 12 - " هذه محاولة جيدة لحل المشكلة يا " محمد " ، لكن الإجابة غير صحيحة "
- 13 - " أنت مصيبة " يا وفاء " في أن المرض ينقل عن طريق حشرة ولكنها أيمت طائفة "
- 14 - " نقطة رائعة " يا خليل " ، يمكنك الاسترسال منها "
- 15 - " سلوى " هل يمكنك إضافة جندود لموضوع " إيلي " من واقع دراستك السابقة "

تدريب رقم (3)

أجب عن العبارات الآتية بكلمة صواب * أو خطأ *

- 1- تنشأ السلوكيات الراسخة عادة عن نمط ما من أنماط المكافأة .
- 2- يحدث التعزيز الموجب والسالب حينما يقدم مشورا مرغوبا مقابل سلوك مناسب .
- 3- إن نظام التعزيز بالرميزات هو الأعظم فعالية في فصول التربية الخاصة .
- 4- يتطلب جدول التعزيز المتقطع تعريزا بعد كل حدوث لسلوك مرغوب .
- 5- يجب أن يكون السلوك المرغوب من التلميذ متبع بتعزيز فوري .
- 6- يستخدم جدول التعزيز بالفواصل الثابت حين يحصل التلاميذ على التعزيز مرة أسبوعيا . (أيام الجمعة) مقابل السلوك الملائم خلال أسبوع .
- 7- يستخدم جدول التعزيز بالنسبة المتغيرة حين يحصل التلاميذ على تعزيز بعد كل فطين مرغوبين ثم ستة أفعال مرغوبة ثم 1 ، 4 ، 5 وهكذا .
- 8- يجب علي الفرد أن يوطد السلوك المرغوب باستخدام التعزيز المتقطع .

تدريب عام :

- (1) " يرى بعض الباحثين مثل 'أوزوبل' أن التعزيز لا يلعب دوراً أساسياً في عملية التعلم " حدد موقفك من هذا الرأي باختصار .
- (2) " يلعب اتجاه الاشتراط بين المثير ونتيجة دوراً هاماً في التعزيز والعقاب " وضح ما المقصود بذلك مع التمثيل .
- (3) اشرح بين أنواع المعززات الموجبة مطبقاً على مواقف تعليمية من إتشانك .
- (4) " يعتمد نمط التعزيز المستخدم في أي موقف تعليمي على المتغيرات المرتبطة بهذا الموقف " ناقش موضعاً تأثير هذه المتغيرات مع إعطاء أمثلة على ذلك .
- (5) " يحاط استخدام التعزيز بالعديد من الاعتبارات " وضح الإجراءات التي يمكنك القيام بها لتسهيل أي مواقف تعليمي كي تقدم تعزيزاً فعالاً متقانياً مظهر سوء استخدامه.

مراجع الفصل السادس عشر

أولاً : المراجع العربية :

- 1- جابر عبد الحميد جابر وآخرون . (1986) ، مهارات التدريس ، القاهرة : دار النهضة العربية .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- 2- Ayllon , T . & Azrin , N.H. (1968) . The Token Economy : A Motivational System for Therapy and Rehabilitation . New York : Appleton century – crafts .
- 3- Bates , J . A ; Reinforcement . In M.J . Dunkin (1987) . The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education . New York : Pergamon Press .
- 4- Copper , J. A. & et. al. (1986) . Classroom Teaching Skills . (3rd ed.) . Lexington , Mass : D.C. Heath.
- 5- Moore , K.D. (1995) . Classroom Teaching Skills , (3rd ed.) . New York : McGraw – Hill , Inc .
- 6- Premack , D . (1959). Toward empirical Behavior Laws : I. Positive Reinforcement . Psychological Review .vol. 66. (2) , PP. 216-233.
- 7- Woolfolk , A. E. (1987) . Educational Psychology for Teacher . New Jersey: Englewood , Cliffs. Prentice – Hall.

● الفصل السابع عشر ●

فن طرح الأسئلة

- حول مفهوم السؤال .
- أهمية الأسئلة الصفية .
- مهارات طرح الأسئلة .
- مهارة صوغ الأسئلة .
- مهارة تصنيف الأسئلة .
- مهارة توجيه الأسئلة .
- مهارة تحسين نوعية الإجابات .
- الأخطاء الشائعة عن طرح الأسئلة .
- تطبيقات عملية على فنيات طرح الأسئلة .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل السابع عشر (فن طرح الأسئلة)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -

- 1- تحديد معنى السؤال والأساليب التي يمكنه من خلالها صياغة أسئلة جديدة .
- 2- أن تحدد معنى مهارة طرح الأسئلة وما لها من أهمية في نجاح عملية التدريس.
- 3- أن تحدد المهارات الفرعية لفن طرح الأسئلة .
- 4- أن تحدد الإرشادات التي ينبغي مراعاتها عند وضع الأسئلة أو التخليط لها .
- 5- أن تكتشف أخطاء الصياغة في الأسئلة وتحدد نوعها ، وأن تصيد صياغة هذه الأسئلة في صورة جيدة .
- 6- أن تذكر تصنيفات الأسئلة الصعبة وفقاً للوعيتها ، ومستوياتها ، ووظيفتها .
- 7- أن تحدد استراتيجيات توجيه الأسئلة والمهارات المتضمنة فيها .
- 8- أن تحدد السلوكيات الخاصة بمهارة توجيه الأسئلة .
- 9- أن تحدد مهارة تصنيف نوعية الإجابات والسلوكيات التي تتطلب عليها تلك المهارة .

الفصل السابع عشر

فن طرح الأسئلة

- حول مفهوم السؤال :

تتأدى الإجابات الحديثة في التربية بالعمل على مساعدة التلاميذ أن يتعلموا كيف يتعلمون Learning how to Learn ، وأن يصبحوا مستقلين في تعلمهم ، وأن يفكروا لأنفسهم . ولعل من أهم الوسائل الفعالة في تنمية هذه المبادئ لدى التلاميذ..... أسئلة المعلم . فلكي يصبح التلاميذ مستقلين في تعلمهم عليهم أن يتعلموا كيف يطرحون الأسئلة ، ويتخذوا من المعلم نموذجاً لهم في ذلك.

وتتجاوز أهمية الأسئلة كونها جملاً يُسْطَق بها عن أمور معينة ، أو كونها تقنيات تُستخدم لأغراض معينة ، فهي مهارات تتطلب عمليات عقلية وتصيرية ، ويمكن القول بأن طرح الأسئلة كجزء رئيسي في التدريس يمثل تحدياً حقيقياً للمعلمين. والمعلم الجيد هو الذي يجيد صياغة الأسئلة وطرحها .

وقد ورد ذكر السؤال والمسائل ومشكلاتهما في القرآن الكريم حوالي 130 مرة (6: 169)

فالسؤال يرد في بعض المواضع ليكون بمثابة منه للحقيقة الهامة التي تحقّق ، ومثال ذلك قوله تعالى { قل هل ننبئكم بالأخسرين أصلاً . الذين ضلّ سعيهم في الحياة الدنيا وهم يحسبون أنهم يحسنون صنعا } (سورة فكيف ، الآيات 103 - 104)

ومن أسئلة الأسئلة المنبجّة إلى التشويق قوله تعالى : (يا أيها الذين آمنوا هل أنتم على

تجارّة تشبهكم من هذا يوم) (سورة الصف ، الآية 10)

كما تحصل الأسئلة في الحديث الشريف مكالاً بارزاً ، وهذا يأتي الضوء على الدور الأساسي الذي تلعبه في عملية التعلم . ومن الأمثلة على ذلك : الحديث الشريف : روى عن أبي هريرة أن النبي صلى الله عليه وسلم قال : (أخبرون من المظلم ؟ قالوا : المظلم فيما من لا درهم له ولا متاع . فقال : إن المظلم من أمّتي يأتي يوم القيامة بصلاة وصيام وزكاة ويأتي وقد شتم هذا ، وقذف هذا ، وأكل مال هذا ، وسفك دم هذا ، وضرب هذا . فيعطى من صناعته وهذا من صناعته وهذا من صناعته . فإن قيلت صناعته قيل أن يقضى ما عليه ، لئلاّ من صناعته لم يضره عليه ثم طرح في النار) . (صحيح مسلم . كتاب البر والصلة والآداب . باب تحريم الظلم) .

ومعظم الأسئلة التي وردت في القرآن الكريم والسنة المطهرة لا تهدف إلى مجرد إعطاء معلومات فصح ، بل إنها في كثير من الأحيان تدعو إلى التأمل والتفكير بحيث يصل المخاطب إلى

لهجة المطالب إلى فهم الموضوع أو المشكلة المطروحة . وللملاحظ أن تلك الأسئلة ليست أسئلة تأملية غير واقعية بل موصولة بالأمور والأشياء التي يصنفها المخاطبون في بيوتهم ، وعليه فإن الإجابة عليها تعتمد على خبرات المخاطبين . (2 : 12)

تجدر الإشارة إلى أن السؤال عبارة عن : جملة تبدأ بأداة استفهام توجه إلى شخص معين للاستفسار عن معلومة معينة ، ويعمل هذا الشخص فكره في مقامها لإجيب بإجابة تتفق مع ما تتطلبه هذه الجملة من استفسار .

ويمكن في ضوء التحريف السابق للسؤال تعريف مهارة طرح الأسئلة على أنها : مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم في المواقف التعليمية ، وتظهر من خلالها مدى معرفته بالأساليب الواجب اتباعها عند التخطيط للسؤال (صوغ السؤال) ومدى استخدامه لجميع أنماط الأسئلة ولجأته لأساليب توجيه السؤال والأساليب المتبعة في معالجة إجابات التلاميذ . (4 : 68)

- أهمية الأسئلة الصفية

لقد كشفت الدراسات عن أن المعلمين يطرحون ... أثناء تدريسهم - عدداً هائلاً من الأسئلة . ولمسل من أوائل الدراسات التي أجريت على سلوك داخل الفصل كانت في الولايات المتحدة ، أجريت عام 1912 . وقد أظهرت نتائج هذه الدراسات أن 80 % مما جرى من سلوك لفظي داخل الفصل يوجه إلى طرح الأسئلة والإجابة عنها . على أن معظم هذه الأسئلة كانت من نوع أسئلة التذكر التي لا تتطلب إلا فهماً سطحياً للمادة . كذلك أوضحت إحدى الدراسات الحديثة أن معلمي المرحلة الابتدائية يسألون ما بين 3.5 إلى 6.5 سؤالاً في الدقيقة ، وأن متوسط عدد الأسئلة التي يوجهها المعلم في اليوم هو 348 سؤالاً ، وقد كانت أغلبية الأسئلة تعتمد على الذكرة الصماء للإجابة عنها .

ولقد وضع جابر عبد الحميد وآخرون (1986) افتراضين رئيسيين يتبلور حولهما دور الأسئلة : (1 : 152-154)

الافتراض الأول : المعلمون يمكنهم أن يساعدوا تلاميذهم على تنمية جميع أنواع التفكير عن طريق الاستخدام الفعال للأسئلة والمشكلات والمشروعات .

الافتراض الثاني : بعض المعلمين يستخدمون أسئلة ذات مستوى عالٍ من الجودة ، ولكن البعض الآخر يستخدم أسئلة بسيطة لا تتطلب من التلاميذ أكثر من مجرد التذكر ، ولا يستفيد التلاميذ من الأسئلة بالدرجة المطلوبة .

ومن بين الفروقات الخاصة بأهمية الأسئلة الصفية ما حدده "تورلي" Turny في قائمته التي تشمل ثلث عشرة وظيفة للسؤال يمكن إيجازها فيما يلي :

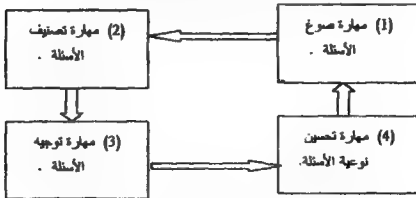
- 1 - إثارة الاهتمام وحب الاستطلاع تجاه موضوع معين .
- 2 - تركيز الانتباه على موضوع أو مفهوم معين .
- 3 - تطوير الممثل للنشاط في عملية التعلم .
- 4 - استشارة التلاميذ ليسألوا أنفسهم أو يسألوا غيرهم .
- 5 - المساعدة على بناء محتوى بطريقة تجعل التعلم يصل إلى أقصى درجة ممكنة.
- 6 - المساعدة على تشخيص الصعوبات التي تواجه التلاميذ .
- 7 - المساعدة على عملية الاتصال بين أفراد المجموعة المشتركة في الدرس .
- 8 - تزويد التلاميذ بالفرصة لاستيعاب المعلومات .
- 9 - جعل التلاميذ يستخدمون الصلوات الاستدلالية التي تساعد على تطوير مهارات التفكير .
- 10- تطوير عملية رد الفعل والتطويعات على الإجابات التي تأتي من باقي أفراد المجموعة .
- 11- إتاحة الفرصة للتلاميذ - من خلال المناقشة الجادة الهادفة - أن يُعبروا عن الاهتمام الخاص بالفكر معينة وبالشعور الخاص لديهم .

- مهارات طرح الأسئلة :

ووفقا للتعريف الذي سبق ذكره حول مهارة طرح السؤال ، نجد أن هذه المهارة تشمل على أربع مهارات فرعية ينبغي أن يأخذ المعلم بها ، وهذه المهارات هي :

- 1- مهارة صوغ الأسئلة .
- 2- مهارة تصنيف الأسئلة .
- 3- مهارة توجيه الأسئلة .
- 4- مهارة تصنيف نوعية الإجابات .

ويوضح الشكل رقم (17 - 1) التالي يوضح تتابع تلك المهارات



شكل رقم (17 - 1) تتابع المهارات الفرعية لق طرح الأسئلة .

وفيما يلي شرح مفصل لك مهارة فرعية من تلك المهارات على حدة :

أولاً : مهارة صوغ الأسئلة

تعتبر صياغة الأسئلة صياغة جيدة مهارة من مهارات طرح الأسئلة التي يجب أن يلم بها المعلم ويأخذها بعين الاعتبار عند قيامه بممارسة عملية التدريس والصياغة الجيدة للسؤال ، ترتبط بالمتعلقات ، ويحدد الكلمات المستخدمة فيه ، والتركيب الذي تتركب منه هذه الكلمات . وصياغة الأسئلة الجيدة تتطلب من المتعلم تراعاه بعض الإرشادات التي نوجزها فيما يلي :

١ - وضوح السؤال وتجنب السؤال الغامض :

سؤال مثل : ماذا عن البيئة ؟ يمثل سؤالاً غامضاً . إذ لم يحدد ما المطلوب أن ينكره للتلميذ للإجابة عن مثل هذا السؤال . ومن ثم فالتلميذ سيقدم إجابات غير مترابطة وغير منظمة . يمكن لو سأل المعلم سؤالاً مثل : عرف البيئة. أو ما أنواع البيئة ؟

2 - تجنب صوغ أسئلة نعم / لا :

غالباً ما يبدأ هذا النوع من الأسئلة بكلمة هل ، وغالباً ما يتبعه المعلم بسؤال آخر يبدأ بمبدأ - كيف - لماذا - متى مما يمثل إهداراً للوقت والجهد ، إن كان من الممكن الاكتفاء بسؤال واحد . فقد سأل المعلم سؤالاً مثل : هل النبات ذاتي التغذية ؟ وهذا يمثل عينة من الأسئلة الضعيفة للصياغة إذ سيكتفي في الإجابة عنه بنعم أو لا .

فسي حين لو غُذيت صياغته فصار : ما نوع التغذية في النبات ؟ لأنك ذلك مصاحبة ففكرة أوسع ليطرح للتلميذ معلوماته حول هذا السؤال .

3 - يجب أن يستدعي السؤال فكرة واحدة :

عادة ما يسأل المعلمون - وخاصة المبتدئون منهم - أسئلة مركبة تشمل على أكثر من فكرة مما يمثل عائقاً أمام التلميذ في تنظيم إجابته حول كل فكرة على حدة ، ولذا فمثل : ما أنواع المغاغلل النووية ؟ وما مخاطرها ؟ وما مزاياها ؟ يمثل سؤالاً مركباً يشمل على أكثر من فكرة مما يربك التلميذ ويوشك تفكيره ، لذا فالأفضل تقسيم السؤال إلى ثلاثة أسئلة يتطلب كل منها إجابة منفصلة .

4 - يجب ألا يوحى شكل السؤال بالإجابة :

قد يحول المعلم عبارة وردت في الكتاب المدرسي إلى السؤال مثل : الصين أكبر دولة في العالم من حيث تعداد السكان ، أليس كذلك ؟ ويظن أنه بذلك قد سأل سؤالاً مفيداً ، في حين أنه يبحث عن مدى تمكن التلميذ من تكرار الإجابة الصحيحة . ومثل هذا السؤال يدل على تفكير سطحي من جانب المعلم ولا يؤثر تفكيراً لدى التلميذ .

5 - يجب أن يكون السؤال في مستوى استعدادات وقدرات التلاميذ .

إذا كان السؤال صعباً وأعلى من مستوى التلاميذ فقد قيمته في استثارة قدرات التلاميذ وسبب لهم الإحباط . وفي الوقت نفسه فإن الأسئلة البسيطة الكثيرة تعتبر مضية لوقت وجهد التلاميذ.

فقد يسأل المعلم في المرحلة الأولى تلاميذه سؤالاً مثل : لماذا نكف أمريكا إلى جانب إسرائيل ضد الدول الحرة ؟ ومثل هذا السؤال يعتمد على التفكير المنطقي والتحليل وإدراك العلاقات ، وذلك بالطبع لا يتلاءم مع تلاميذ المرحلة الأولى (الابتدائية) .

ثانياً : مهارة تصنيف الأسئلة

لقد طهرت توجه خاص نحو الأسئلة التي يستخدمها المعلمون لدخل الصفوف وفي جملة ذلك تنوع الأسئلة ما بين :

- أسئلة حقائق **Factual questions** وأسئلة استنتاج **Inferential questions** .
- أو أسئلة تتطلب قدرات عقلية دنيا وأسئلة تتطلب قدرات عقلية عليا .

وتعرف الأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية دنيا بأنها تلك التي تطلب من التلميذ أن يسترجع - حرفياً أو بالفاظه الخاصة - مادة قرأها أو تعلمها من معلمه ويقابل هذا الصنف من الأسئلة التي تقع في مستوى التذكر **Memory** والفهم **Comprehension** في تصنيف " بلوم " للمستويات المعرفية ؛ وينظر إليها أحياناً على أنها أسئلة حقائق أو أسئلة محددة **Convergent question**.

أما الأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا فتعني الأسئلة التي تطلب نوعاً من التفكير أعلى من تلك التي تتطلبها عمليات استدعاء حقائق مذكورة في المادة المتعلمة ، كأن تطلب من التلميذ أن يبالغ ذهنياً أجزاء من معلومات تعلمها من قبل لا يتكفّر إجابة جديدة أو يدعم إجابة معطاة بأدلة عقلية مقنعة . ويقابل هذا الصنف من الأسئلة التي تقع في مستوى التطبيق **Application** والتحليل **Analysis** ، والتركيب **Synthesis** ، والتقويم **Evaluation** في تصنيف بلوم ويشار إليها أحياناً على أنها أسئلة استنتاج أو أسئلة متشعبة **Divergent question** .

وقد قدم " بربل فضل ، وناجي ميخائيل (1991) نموذجاً مقترحاً للتصنيفات المختلفة لأنواع الأسئلة الصفية ، (وذلك استناداً إلى مفهوم التعلم بالعمل أي يستطيع الطالب القيام بأكثر من عمل ويشارك فيه وهو جالس في مقدمه) ويركز هذا النموذج على تصنيف الأسئلة الصفية وفقاً لوعيتها ، ومستوياتها ، ووظيفتها وذلك على النحو التالي : (241- 7236)

(أ) - تصنيف الأسئلة وفقاً لتوصيفاتها :

1 - أسئلة تحليلية : وهي أسئلة يمكن التحقق من صحة استجاباتها بتحليل هذه الاستجابات وفحصها في ضوء ترفقات ومسلمات متفق عليها أو نظريات وقوانين مثل :

- ما شبه الجزيرة ؟
- ما الكتان لحي ؟
- ما الجذر التربيعي للمدد 9 ؟

2 - أسئلة واقعية : وهذه الأسئلة تثير استجابات على شكل عبارات واقعية يمكن التحقق من صحتها عن طريق جمع أدلة حيية نحصل عليها بالملاحظة والتجربة مثل :

- أيهما يمتص حرارة أكثر : الجسم الأسود أم الجسم الأبيض ؟
- كم عدد محافظات جمهورية مصر العربية ؟

3 - أسئلة تقديرية : هي أسئلة تثير استجابات على شكل عبارات تقويمية أو نقدية كما تثير آراء شخصية مبررة في ضوء معايير خاصة. مثل :

- أيهما تفضل الدراسة الأدبية أم الدراسة العملية ؟

4 - أسئلة غيبية : وهذه الأسئلة تثير استجابات على شكل عبارات غيبية لا توجد شواهد عملية أو معايير وضعية متفق عليها تمكننا من الحكم بصوابها أو خطئها . مثل :

- هل توجد كائنات حية على الكوكب الأخرى ؟
- هل تلعب الصلحفة دوراً في خلق الحياة على الأرض ؟

(ب) - تصنيف الأسئلة وفقاً لمستوياتها

يمكن أن نقسم الأسئلة وفقاً لمستوى التفكير اللازم للاستجابة إلى ثلاثة مستويات :

1 - الأسئلة ذات المستوى الأدنى :

وهذه الأسئلة تتطلب الإجابة عنها مجرد استرجاع وتذكر معلومات موجودة بصورة مباشرة في النص .

2 - الأسئلة ذات المستوى المتوسط :

في هذه الأسئلة يقوم الطالب باستخدام بعض القدرات العقلية المتوسطة للإجابة عليها كالقدرة على الفهم والاستنتاج والترجمة ، وعادة تكون المواقف التي تستخدم فيها هذه الأسئلة مواقف مألوفة لدى الطلاب .

3 - الأسئلة ذات المستوى الأعلى :

في هذه الأسئلة يستخدم الطالب قدراته العقلية العليا للإجابة كالقدرة على التطبيق والتحليل والتكريب والتفكير ، بعادة تكون الموقف التي تستخدم فيها هذه الأسئلة مواقف غير مألوقة وجديدة بالنسبة للطلاب .

- تصنيف " مور " للأسئلة وفقاً لمستواها :

وقد قدم (كينيث مور 1995 , Moore) تصنيفاً آخر للأسئلة وفقاً لمستوياتها ، وذلك على النحو التالي :

1 - أسئلة ذات مغزى ضيق وأسئلة ذات مغزى واسع :

أ - ذات مغزى ضيق : **Narrow questions** وهذه تتطلب استدعاء إجابات حقيقية ، محددة صحيحة ، وغالبية المعلمين يعتمدون على تلك الأسئلة أثناء قضاةهم مع تلاميذهم .

ب - أسئلة ذات مغزى واسع : **Broad questions** من الممكن أن تكون إجاباتها مجرد كلمة واحدة ولكن لا توجد إجابة محددة لها ، فهذه النوعية من الأسئلة دائما تتطلب من الطالب ألا يقتصر على مجرد عملية التفكير البسيطة ولكن يستخدم عمليات التفكير الأعلى من التفكير للإجابة عليها . وبصفة عامة فإن هذين النوعين من الأسئلة لهما أهمية كبيرة في عملية التعلم.

2 - أسئلة تجميعية ومتشعبة :

أ - أسئلة تجميعية : **Convergent questions** وهي التي تتطلب استجابة واحدة صحيحة وتحدو حول حقائق ملموسة مثل: الأسئلة التي تبدأ (من ، ماذا ، متى ، أين) وتطور كذلك حول معلومات مكتوبة ومخزنة في الذاكرة .

ب - أسئلة متشعبة : **Divergent questions** وهي أسئلة من الممكن أن تكون لها استجابات عديدة صحيحة وتتامل مع الآراء والاقتراحات والتفكير حيث تشجع الإجابات المتحررة ذات النطاق الواسع ولذلك فهي الأكثر ملاءمة لاشترك التلاميذ في عملية التعلم . وهذه النوعية من الأسئلة تتطلب من التلاميذ أن يقفوا زناد فكرهم ليتوصلوا للإجابة .

3 - أسئلة تعتمد على العمليات العقلية :

أ - أسئلة حقائقية : **Factual questions** تميز قدرة الطالب على التفكير ، والإجابة على هذه الأسئلة تتطلب مجرد استدعاء المعلومات ، وتمتد الأسئلة الحقائقية من أضيق أنواع الأسئلة حيث ترتبط بنوعية المعرفة الإخبارية وليس المعرفة الأسلوبية أو الكيفية.

مثال : من أخرج السيارة ؟

ب - أسئلة تجريبية : Empirical questions تتطلب من التلاميذ أن يربطوا أو يحلوا معلومات معطاة أو مخزنة في الذاكرة ويسلطوا إجابة متوقعة ، وقد تتطلب الإجابة فترة طويلة من التفكير ، ولكن في معظم الأوقات تقتصر الإجابة على إجابة صحيحة واحدة ، ولا بد أن تطبق المعلومة بصورة صحيحة حتى نصل منها إلى الإجابة الصحيحة أو اتباع الألية المنطقية للتحليل لتقودنا لخلاصة مصدق عليها .

مثال : ما شكل الحكومة الأكثر ديمقراطية ؟

فنلاحظ أن هذا السؤال يتطلب من التلاميذ أن يستوعبوا معلومات مكتسبة من قبل واستخدموها للتوصل للإجابة الصحيحة على هذا السؤال ، ومع هذا فإن هناك إجابة واحدة فقط .

ج - أسئلة إنتاجية : Productive questions وهذه لا تقتصر على إجابة صحيحة ، فهي أسئلة غير محددة ومن المستحيل توقع الإجابة عليها وتتطلب من التلميذ أن يستخدم خياله للتفكير بإبداع وتقديم شيء فريد . فهي من نوعية الأسئلة ذات المغزى الواسع التي تحث الطالب على عدم الاكتفاء بمجرد تذكر المعلومات ، وبالرغم من هذا فالطالب في حاجة إلى هذه المعلومات المخزنة للإجابة على السؤال .

د - أسئلة تقييمية : Evaluation questions وتتطلب من التلاميذ إصدار أحكام أو تقييم شيء ما ، ومثل هذه الأسئلة غير محددة بإجابة معينة ولكنها أكثر صعوبة عند الإجابة عليها مقارنة بالأسئلة الإنتاجية حيث إنها تتطلب استخدام المعايير الداخلية والخارجية وتصميم بعض المحكات المطلوبة لإصدار الأحكام وإجابات الأسئلة التقييمية يمكن أن تختزل لعدد من الاختيارات فطلي سبيل للمثال :

- أي من هذين الكاتبين أفضل ؟ فقد حدد الاختيارات بين اثنين .

بينما السؤال :- ما هي أفضل سيارة في الوقت الحالي ؟ يسمح بعد كبير من الاستجابات .

(ج) - تصنيف الأسئلة وفقاً لوظيفتها :

ويقصد بوظيفة السؤال : الدور الذي يقوم به وفقاً لهدف المعلم أثناء سير الدرس لزيادة فعالية التفاعل العقلي داخل حجرة الدراسة - بناء على ذلك فإن المعلم يستخدم في تدريسه أنماطاً للأسئلة على النحو التالي :

1 - أسئلة تركيز :

وتهدف هذه الأسئلة إلى تركيز الانتباه على نقطة معينة في موضوع المحاضرة أو الدرس أو إلى تحويل المناقشة في اتجاه معين . ويمكن أن تستخدم هذه الأسئلة في نهاية المحاضرة أو الدرس للتأكد من فهم الطلاب للنقاط الأساسية التي تم تناولها .

2 - أسئلة تأسيس :

وظيفةها إثارة استجابات في بداية الدرس بحيث تصبح فيما بعد الأساس لأسئلة المناقشة أكثر تعقيداً .

3 - أسئلة امتداد :

وتقدم أثناء عرض الدرس ، ووظيفتها إثارة استجابات لتوضيح أو دراسة موضوع الدرس . وأسئلة الامتداد تحفظ المناقشة في نفس مستوى التفكير مهما مر عليها من زمن ، وهدفها جعل نقاط الدرس الأساسية أكثر وضوحاً وكاملاً .

4 - أسئلة ارتفاع :

وتقدم أثناء عرض الدرس ، ووظيفتها إثارة استجابات أعلى في محتواها الفكري من مستوى الإجابات المتدولة في المناقشة .

5 - أسئلة تمييز :

تقدم أثناء عرض الدرس ووظيفتها إثارة استجابات تنفع المشاركين على الاستمرار في المناقشة وإكمال استجاباتهم .

- تصنيف " مور " للأسئلة وفقاً لوظيفتها :

وقد قدم (كينت مور 1995 , Moore) تصنيفاً لخر للأسئلة وفقاً لوظيفتها ، وذلك على النحو التالي :

1 - الأسئلة الالامية : Focusing questions

قد تكون حقيقية أو تجريبية أو إنتاجية أو تقويمية .تستخدم بغرض تركيز الانتباه على درس اليوم أو المادة موضوع النقاش علاوة على ذلك يمكن أن تستخدم لتحديد ما تعلمه الطلاب أو لجذب انتباههم في بداية الدرس أو للتأكد من استيعابه خلال أو عند الانتهاء من الدرس .

2 - الأسئلة المحفزة : Prompting questions

ماذا يفعل المعلم إذا أخفق الطلاب في إجابة سؤال ؟ بعض المعلمين يقومون بإجابة هذا السؤال بأنفسهم أو يسأل طالباً آخر . هذا الأسلوب يقلل من إجابة السؤال ولكنه لا يسمح للطلاب

الأصلي بالاشتراك في النقاش فهو يترك لديه شعوراً بالفضول والذي بدوره سوف يؤدي إلى انكشاف مشاركته المستقبلية 00000 ولكن هناك طريقة أفضل لطرح سؤال لم يجاب عليه ، وهي أن يتبع هذا السؤال بآخر محفز . فالأسئلة المحفزة تستخدم وإيماءات تساعد الطالب على إجابة السؤال الأصلي.

على سبيل المثال :

أ : هلأت مثالا لاسم .

ب : يذهب

أ : دعنا نرى هل هذه الإجابة صحيحة أم لا ؟ 000 ما هو الاسم ؟

ب : "فترة صمت " 0000 شخص ، مدينة ، شيء

أ : هل "يذهب " شخص أو مكان أو شيء أو مدينة ؟

ب : " فترة صمت " 00000 لا .

أ : حسنا 000 هل يمكن أن تعطينا مثالا كثر ؟

ب : مصر

أ : حسنا جداً .

استلاحظ أن المعلم هنا طلب من الطالب أن يفحص إجابته الأولى وساعد الطالب في الوصول للإجابة الصحيحة من خلال استخدام المحفزة فاستخدم الأسئلة المحفزة يعطى الطالب شعوراً بالنجاح عندما يصل للإجابة الصحيحة في النهاية ، وهذا النجاح يؤدي بدوره إلى مزيد من المشاركة .

3 - الأسئلة الكابرة : Probing questions

وهي أسئلة تدفع للتلاميذ للتفكير بصورة أعمق في الإجابة الأولى . فستستخدم هذه الأسئلة لإعادة التركيز على الإجابة أو تنمية وعي نقدي أو توضيح إجابة الطالب ، لهذه الأسئلة تدعو إلى مزيد من التشرح من قبل الطالب . مثال ذلك:

- ماذا تعني بذلك ؟

- هل يمكن أن توضح هذه النقطة ؟

- هل يمكن أن تشرح هذا بمزيد من التوضيح ؟ " عقب إجابة الطالب "

وتعد أنماط الأسئلة المختلفة أدوات تدريسية تمكن التلاميذ من المشاركة بصورة أكثر في عملية تعلمهم وإذا على المعلم أن يكون ماهراً في استخدامها .

ثالثاً : مهارة توجيه الأسئلة :

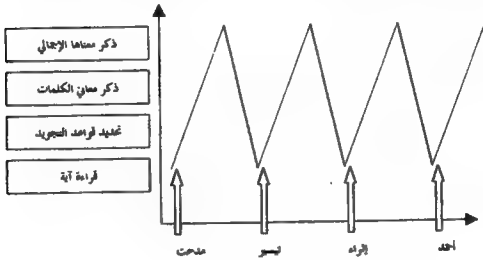
المقصود بالمهارة هنا طريقة توجيه الأسئلة بحيث تؤدي إلى أنماط استجابة ملائمة من جانب التلاميذ ، والمهارة في توجيه الأسئلة تذهب إلى ما هو أبعد من معرفة ما تعلمه التلاميذ ، فهي ترفع من مستوى إجابات التلاميذ أن تنير من طريقة الإجابة إذا كان ذلك مطلوباً ويمكن أن يظهر

هذا للتعبير في إنتاج استجابات أطول وكثير عمقا من جانب التلاميذ ، ولانتقالهم إلى مستويات أعلى من مجرد تذكر الحقائق والمعلومات . (7 : 242)

وكقد أوضح " هيمن " (Hyman , 1979) وجود ثلاثة أساليب تشبع عند توجيه الأسئلة، وهذه الأساليب هي : (9 : 23)

1 - أسلوب الوصول إلى الذروة (القمة) : Peaks Style

وفيه يسأل الطالب سوألا ، ثم يستمر المعلم في سؤاله مجموعة أخرى من الأسئلة في نفس الموضوع وفي مستويات مختلفة قبل الانتقال إلى طالب آخر ويوضح الشكل التالي هذه الاستراتيجية . لقد يستمر المعلم في سؤال التلميذ " منحت " مجموعة من الأسئلة المتتالية حول آية كريمة بمؤال عن قراءتها ، ثم ينتقل إلى تحديد قواعد التجويد المتضمنة بنفس الآية ، ثم يسأله عن معاني كلماتها ، وأخيرا يطلب منه تحديد معناها الإجمالي ، ثم ينتقل إلى " تيسير " ، ثم ينتقل إلى " إلقاء " ثم إلى " أحمد " ، وهكذا



شكل رقم (17 - 2) أسلوب الوصول إلى الذروة (القمة) في إلقاء السؤال

2 - أسلوب صمود الهضاب (تسلق الجبال) : Plateaus Style

وفيه يقوم المعلم بمؤال مجموعة مختلفة من الطلاب في نفس البلد أو المستوى قبل الانتقال إلى بند آخر ، ويمكن تنفيذ هذه الأسلوب - في درس الهندسة - على نحو ما يلي :

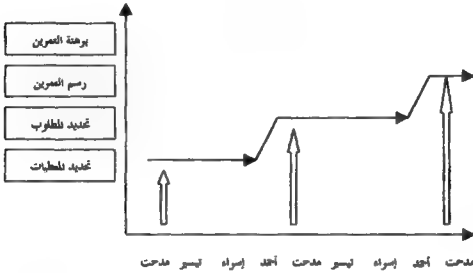
- 1- يحدد المعلم المسألة في كتاب المدرسة ، أو يسطرها للتلاميذ .
- 2- يطلب المعلم من أحد التلاميذ أن يرسم التمرين ثم يكلمه آخر - فيقوم بمؤال تلميذ آخر ... إلخ .

3- يطلب من تلميذ آخر المحطات . وإن احتاج الأمر أن يكمله آخر - فنقوم بسؤال تلميذ آخر
..... إلخ

4- ما حدث بالنسبة للمحطات يحدث أيضاً بالنسبة للمطلوب والبرهان حتى يتم الانتهاء من برهان
التمرين أو النظرية .

يفضل في هذا الأسلوب أن مجموعة الطلاب الذين سئلوا في الرسم وتحدد المحطات والمطلوب
هم الذين يسألونه في برهة التمرين .

ويمكن تمثيل هذا الأسلوب على نحو ما هو موضح بالشكل رقم (17 - 3) التالي :



شكل رقم (17 - 3) يوضح أسلوب صعود الهضاب في إلقاء السؤال

الأسلوب الثالث :

ويسمى الأسلوب المختلط The Mixed Style ، وفيه يلقى المعلم مجموعة من
الأسئلة بطريقة عشوائية سواء من ناحية المستوى أو من ناحية اختيار التلميذ الذي يقوم بالإجابة على
سؤال منها ، وهو الأسلوب المتبع في مدارسنا أو ما نسميه الأسلوب المعتاد .

وعلى الرغم من تعدد أساليب توجيه الأسئلة وفق ما سلف فإن بعض الدراسات التربوية
قمت عدداً من الإرشادات أو الملوكتات الخاصة بمهارة توجيه الأسئلة نوجزها فيما يلي : (4 : 91-96)

1- توجيه السؤال إلى تلميذ للفصل ككل في التوقيات المناسب .

2- توجيه السؤال أولاً ، ثم اختيار من يجيب على السؤال .

- 3- وجود فاصل زمني بين طرح السؤال وتحديد من يجب في حدود (2-5) ثوان بعد توجيه السؤال .
- 4- اختيار من يجب على السؤال من المتطوعين وغير المتطوعين بالإجابة .
- 5- عدم تكرار السؤال بعد توجيه بلغة واضحة .
- 6- عدم الإجابة عن الأسئلة المطروحة ، بل التلميح من خلال الأسئلة إلى معلومات أو خبرات أو مهارات يعرفها الطالب .
- 7- عدم السماح بالإجابة الجماعية عن الأسئلة .
- 8- ألا تسبق السؤال أو تلحقه عبارات توجي بالتخالف والإحباط مثل :
 - التلميذ الأول على الفصل هو الذي يجب على السؤال التالي وذلك (قبل توجيه السؤال)
 - التلميذ الواصل من إجابته هو الذي يرفع يده وذلك (بعد توجيه السؤال) .

طرق طرح الأسئلة (مهارة توجيه الأسئلة) Questioning Techniques

قد قدم (كينيث مور 1995 , Moore) أربعة تكتيكات لطرح الأسئلة هي:

- 1- إعادة توجيه السؤال
 - 2- وقت الانتظار ووقت التوقف
 - 3- الاستماع
 - 4- التعزيز
- وسوف نفضلها فيما يلي :

إعادة توجيه السؤال : Redirecting

يمكن المعلم من خلال هذه الطريقة من معرفة استجابات الطلاب لسؤال طرح مسبقاً - في ضوء الاستجابات الأخرى السابقة - وتمتد هذه الطريقة فعالة لتوسيع دائرة المشاركة في مناقشات الفصل . والمثال التالي يوضح كيفية استخدام طريقة إعادة توجيه السؤال :

* الآن قد تناولنا إسهامات بعض النظاماء في مجال العلم . أي منهم تعتقد أنه قد حقق إسهاماً فعالاً في ذلك المجال ؟ (فترة صمت)

(ترفع بعض الأيدي)

- محمد ؟
- ابن سينا
- عمر ؟
- ابن النفيس
- أحمد . ما رأيك ؟
- جابر بن حيان

لاحظ أن المعلم في حالة استخدامه لطريقة إعادة توجيه السؤال يتفاعل مع استجابات الطالب ولكنه ببساطة يمدد توجيه السؤال لطالب آخر ، ومن هنا تزيد المشاركة من قبل الطلاب مما

يؤدي بدوره إلى زيادة نسبة التعلم لذا فإن هذه الطريقة تستخدم لدمج غير المتطوعين للإجابة على الأسئلة والمثال التالي يوضح ذلك:

- لقد تناول الطاقة النظرية كمصدر للطاقة بومع ذلك فإن هناك أخطاراً مرتبطة باستخدامها والسؤال هل يمكن أن نطورها باعتبارها مصدر للطاقة ؟ (فترة صمت طويلة) (ترفع بعض الأيدي)

- عصام ؟ - نعم أعتقد أن يجب علينا ذلك .

- حسناً ، ماذا تعتقد يا جابر ؟

(فترة صمت) لا أعتقد ، فهي خطيرة جداً .

- هل تريد التخلي يا مصطفى ؟

(فترة صمت طويلة) أوافق رأي عصام .

وتجدر الإشارة هنا إلى أن المعلم لم يجهز غير المتطوعين على الإجابة فهو أعطاهم الفرصة للمشاركة في النقاش ومنحهم وقتاً للتفكير في الإجابة وهذا الوقت يطلق عليه " وقت الانتظار".

وقت الانتظار : Wait Time

يحتاج الطلاب لوقت لتأمل الإجابة والتفكير فيها . وبالرغم من ذلك فقد أوضحت بعض الأبحاث أن المعلم ينتظر - في المتوسط - ثانية واحدة للحصول على الإجابة من الطلاب .

كذلك أوضحت هذه الأبحاث أنه عندما يعطى المعلمون فترة زمنية مناسبة تصل إلى (3-5) ثوان . تحدث الأمور التالية :

1- تتخفض احتمالات الفشل في الإجابة

2- تزداد الاستجابات الواضحة المحددة .

3- تزداد الأسئلة من قبل الطلاب .

4- تزداد ثقة الطلاب .

5- يزداد التفكير التأملي .

وهناك نمطان من وقت الانتظار هما :

1- الوقت المتاح لأول طالب يعطى إجابة للسؤال المطروح .

2- الوقت الإجمالي الذي يعطيه المعلم للطلاب حتى يستجيبوا لنفس السؤال أو هو الوقت الذي ينتظره التلاميذ لمعرفة إجابات بعضهم البعض على نفس السؤال وإذا أراد المعلم زيادة نسبة مشاركة التلاميذ فعليه أن يطيل وقت الانتظار حتى يصبح عدة دقائق .

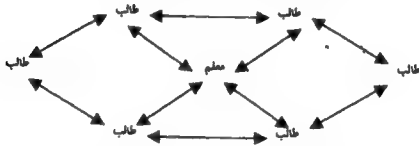
لنموذج طرح الأسئلة ، وهو متماثل - لدرجة كبيرة - في كل الفصول المتوسطة وهو

المعلم ← الطالب (أ)

المعلم ← الطالب (ب)

المعلم ← الطالب (ج)

- ☐ والمعلم هنا لا يتوقع سوى فترة وجيزة ما بين إلقاء السؤال وتلقي الإجابة :
- ☐ والمعلم يلقى السؤال على الطالب ويحصل منه على إجابة ثم ينتقل بعدما لطالب آخر يسأله ويتلقى إجابة ثم ينتقل للثالث وهكذا 000000
- ☐ فالمعلم يعطي فترة وجيزة للتفكير ولا يتوقع له الوقت للتفاعل أو للتصديق على إجابات غيره من التلاميذ . غير أن فترة الانتظار من الممكن أن تغير من هذا النموذج



فبدلاً من مجرد تداعب : السؤال - الإجابة ، نجد أن هذا النموذج يتبع طريق المناقشة ، فالطالب هنا يعطي استجابات ممكنة ويطلق على استجابات غيره من الطلاب ويسأل أيضاً ، فينتج عن ذلك مشاركة حقيقية من قبل الطالب . ومن هنا تتضح أهمية وقت الانتظار .

وقت التوقف : Halting Time

عدد استخدام وقت التوقف يطرح المعلم مادة أو اتجاهات - يعتقد أنه من الصعب على التلاميذ استوعابها - ثم يتوقف حتى يتمكن الطلاب من التفكير و أثناء التوقف يستطيع المعلم بمجرد النظر مصرفة أن كان الطلاب قد استوعبوا ما أراد توصيله إليهم أم لا ، فإذا كانوا قد استوعبوه يستمر المعلم في الشرح أما إذا ظهر الارتباك عليهم فعليه أن يطرح سؤالا لإعادة الشرح والتوجيه .

الاستماع : Listening

كما يجب على المعلم أن يكون متحدثاً جيداً عليه كذلك أن يكون مستمعاً جيداً ، فوجب عليه أن يتعلم كيف ينصت لطلابه أثناء الإجابة وعندما ينتهي الطلاب عليه أن يبدأ في توجيه أسئلة جديدة أو للتطبيق على إجاباتهم ، وفي الغالب الأعم يحاول المعلم أن يجمع شتات أفكاره في الوقت الذي يتحدث فيه الطلاب فهو يحاول صياغة السؤال التالي أو الإعداد لتمرين قائم . والمعلمون - غالباً - شغوفون بأكمل درسه مما يحبطهم يقاطعون الطلاب قبل إكمال حديثهم ، فقد أوضحت الدراسات أن المعلمين ينتظرون - في المتوسط - ثلثية واحدة بعد إجابة الطالب ثم يقومون بطرح أسئلة جديدة ،

ووقعت الصمت الذي يعقب الإجابة يعادل في أهميته الوقت الذي يعقب طرح السؤال لذا يجب أن يتراوح وقت الصمت ما بين (3 - 5) ثوانٍ ليتيح ذلك الفرصة للطلاب للتفكير على إجابات زملائهم .

التعزيز : Reinforcement

ككل مثير لا بد له من استجابة تتوافق معه كما وكيفا ، ولكي تثبت تلك الاستجابة وتبقى لابد أن يتم تعزيزها .

فمتنما يسأل المعلم سؤالا ويتلقى إجابة مقبولة على ذلك السؤال عليه أن يقرر كيف سيكون رد فعله حيالها هل : يمدح أم يستحسن أم يقلل الإجابة بدون تعليق عليها أم غير ذلك فرد الفعل يعبر عن نموذج للتعزيز لدى المعلم والذي له تأثير قوى على اتجاه التفاعل داخل الفصل .

إن المكافأة أو المديح الذي يعقب إجابة الطالب يعد أداة فعالة لتحث الطلاب على المشاركة وكذلك التعليقات: " حسناً " ، " عظيم " ، " ياها من فكرة رائعة " ، " ممتاز " من الممكن أن تستخدم كمكافأة فعالة لإجابات الطلاب الصحيحة ، وعلى الرغم من أن التعزيز يعد عاملاً هاماً في زيادة مشاركة التلاميذ وتفاعليهم فإن التعزيز المبكر لإجابات الطلاب أثناء عرض سلسلة من الإجابات يتنافى مع فوائد الانتظار الذي يتيح الفرصة للتلاميذ للتفكير في الإجابة ، فالتعزيز المبكر يجعل باقي التلاميذ يمتنعون عن الإجابة خشية ألا تكون إجاباتهم في نفس مستوى الإجابة المقدمة سلفاً لذا فمن الأفضل أن يشجع المعلم الفرصة لعدد من التلاميذ للإجابة وبعد ذلك يقوم بتعزيز جميع الإجابات أو يقوم بإعطاء أفضل تعليق لأفضل إجابة .

رابعاً : مهارة تحسين نوعية الإجابات

لعل التحدي الحقيقي لمعلمة توجيه الأسئلة يكمن في الاستخدام الكفء لاستجابات التلاميذ ولعله أيضاً أهم جانب في هذه العملية . فاستخدام المعلم لإجابة التلميذ يعادل في أهميته توجيه سؤال جيد ، وتوقف كفائته في توجيه الأسئلة على الطريقة التي يتقبل بها استجابات التلاميذ أو يمزجها ، أو يشجع التلميذ على أن يضيف إلى إجابته ، فنقبل إجابات التلاميذ بنض النظر عن جودتها - يهوى تصفية مهارات التفكير المناسبة . كذلك فإن عقاب التلميذ بسبب خطأ في إجابته أو عدم اكتمالها لا يشجع التلميذ على المشاركة . أضف إلى هذا أن عجز المعلم في الاحتفاظ بالسؤال مثلاً حتى يتم التفكير فيه بدرجة كافية يعتبر نقصاً في كفاءة المعلم في استخدام الأسئلة الصفية (1 : 213)

وتتطوي مهارة تحسين نوعية إجابات التلاميذ على عدد من السلوكيات يجب على المعلم مراعاتها وهذه السلوكيات تناولتها كتابات عديدة وتتمثل فيما يلي : (4 : 102)

- 1- عدم تكرار المعلم لإجابات تلاميذه .
- 2- عدم مقاطعة المعلم للتلميذ عند عرضه للإجابة .

- 3- تجلب المعلم للتعلق السالب على الإجابات الخاطئة .
- 4- استخدام تلميحات لفظية أو أسئلة إضافية لكي تساعد التلميذ على تصحيح إجابته أو توضيحها .
- 5- تعزيز إجابات التلاميذ الصحيحة .

- بعض الأخطاء الشائعة عند طرح الأسئلة = (8 : 11)

- ١٥ أن تطرح أسئلة عديدة في الحال .
- ١٥ أن تطرح سؤالا وتجب عليه بنفسه .
- ١٥ أن تسأل الأسئلة البارزة .
- ١٥ أن تسأل السؤال الصعب مبكراً .
- ١٥ أن تسأل أسئلة غير مترابطة .
- ١٥ أن تسأل دائماً نفس نمط الأسئلة .
- ١٥ أن تسأل أسئلة بطريقة التهديد .
- ١٥ ألا تستخدم أسئلة ثابتة .
- ١٥ ألا تعطى التلميذ وقتاً للتفكير .
- ١٥ ألا تصحح الإجابات الخطأ .
- ١٥ أن تتجاهل الإجابات .
- ١٥ الإخفاق في رؤية التطبيقات على الإجابات .
- ١٥ أن تخفق في البناء على الإجابات

- تطبيقات عملية على فنون طرح الأسئلة .

تدريب (1)

الأسئلة الآتية بعضها صحيح في صوغه وبعضها الآخر خطأ . اقرأ هذه الأسئلة ثم ضع علامة (✓) أمام السؤال جيد الصياغة ، علامة (x) أمام السؤال غير جيد الصياغة ، وصححه .

الأسئلة	نوع خطأ الصياغة					تحول الصياغة غير للجيدة
	غامض	مركب	يؤذى بالإجابة	إجابته نعم أو لا	الناقله عويص	
1- تحدث عن معركة رشيد ؟ 2- هل القرضت الديناصورات؟ 3- تكلم عن المجموعة الشمسية؟ 4- ما الفرق بين الخلية النباتية والحيوانية ؟ 5- ماذا عن البكرات ؟ 6- الواقع توفر الجهد، أليس كذلك؟ 7- ناقش نظرية المرض والطلب؟ 8- كيف بدأت الحرب العالمية ؟ ومتى كان ذلك ؟ ولماذا؟ 9- هل تعرف ما الجملة الاسمية؟ 10- متى قامت الثورة الفرنسية؟						

تدريب (2)

الأسئلة التالية بها أخطاء في صياغتها ، اقرأ كل سؤال بعناية ، وحدد نوع الخطأ ، ثم أعد صياغة السؤال بحيث يصبح سؤالاً جيداً :

1 - السؤال :

ماذا عن قانون الجلائية ؟

- نوع الخطأ :

- السؤال صحيح الصياغة :

2 - السؤال :

هل استخدم المسلمون البحر في فتحهم للأندلس ؟

- نوع الخطأ :

- السؤال صحيح الصياغة :

3 - السؤال :

أشهر محصول زراعي في اليمن هو البن ، أليس كذلك ؟

- نوع الخطأ :

- السؤال صحيح الصياغة :

4 - السؤال :

تحدث عن جزيرة سيلان ؟

- نوع الخطأ :

- السؤال صحيح الصياغة :

5 - السؤال :

متى تم تأميم قناة السويس ؟ وكيف كان ذلك ؟ وعلى يد من ؟

- نوع الخطأ :

- السؤال صحيح الصياغة :

تدريب (3)

ليهما يلي مجموعة من الأسئلة . بعضها رديء الصياغة ، والبعض الآخر جيد الصياغة
 ووضح كلا من النوعين بوضع علامة صح في الخانة التي تناسبه ، ثم أعد صياغة الأسئلة رديئة
 الصياغة :

المسؤل	جيد الصياغة	رديء الصياغة	إعادة صياغة المسؤل رديء الصياغة
1- ماذا عن مشكلة البطالة ؟			
2- نهر النيل أطول من نهر دجلة، ليس كذلك ؟			
3- ما الخصائص التي تميز بها شعر أحمد شوقي ؟			
4- هل السودان أكبر أم أصغر من مصر ؟			
5- بماذا تسمى عملية تحول الماء إلى بخار ؟			
6- ما هي أسباب تلوث البيئة ؟			
7- تحدث عن الحرب العالمية ؟			
8- هل يلب الكمية من الذهب أم من النحاس ؟			
9- لماذا يمكن تصنيف جميع الطيور في عائلة واحدة ؟			
10- ماذا عن الثورة المصرية ؟			

مراجع الفصل السابع عشر

أولاً : المراجع العربية :

- 1- جابر عبد الحميد وآخرون (1986) . مهارات التدريس . القاهرة : دار النهضة العربية.
- 2- زيد عبد المحسن آل الحسين وآخرون (1964) . فن صياغة الأسئلة . مسئلة الدراسات والبحوث التربوية ، بحث رقم (13) مكة المكرمة . كلية التربية ، مركز للبحوث التربوية والنفسية .
- 3- شادية أحمد التل ، محمد فخري مقدادى (1989) . دراسة تجريبية في تأثير استخدام الأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائي. المجلة التربوية ، كلية التربية ، جامعة الكويت . العدد العشرون ، المجلد السادس .
- 4- عزة شحيد محمد عبد الله (1991) فاعلية برنامج تدريبي لطلاب التربية العملية بالدبلوم العامة في تنمية مهارة طرح الأسئلة . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية ، جامعة الإسكندرية .
- 5- لطفي عمارة مخلوف (1990) أثر استخدام بعض استراتيجيات إلقاء الأسئلة على حل طلاب المدرسة الإعدادية للمشكلات الهندسية واختزال قلقهم الرياضي . دراسات تربوية ، المجلد الخامس ، جزء 27 ص ص 243-265 .
- 6- ناصر حسين الموسوي (1990) أنواع الأسئلة الشفوية التي يستخدمها مدرسو التاريخ في مدارس المرحلة الإعدادية والثانوية بدولة البحرين ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس .
- 7- نبيل عبد الواحد فضل ، ناجي ميخائيل (1991) استراتيجيات ومهارات التدريس لمعلم التعليم الأساسي . كلية التربية جامعة طنطا .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- 8- Brown, G & Wragg, E (1993). Questioning. London: Routledge.
- 9- Hyman, R (1979). Strategic Questioning. New Jersey: Prentice – Hall, Inc.
- 10- Wragg, E . C.(1984). Classroom Teaching Skills .New York: Nichols. Publishing Company.

● الفصل الثامن عشر ●

حسن إدارة الفصل

- مفهوم إدارة الفصل ومكوناته .
- كفايات إدارة الفصل .
- النظام داخل الفصل الدراسي .
- أسباب سوء سلوك التلاميذ داخل الفصل .
- استراتيجيات إدارة الفصل .
- أنماط إدارة الفصل .
- مشكلات إدارة الفصل وكيفية مواجهتها .
- قائمة المعلم لمنع مشكلات إدارة الفصل .
- تطبيقات عملية على فنيات ومهارات إدارة الفصل .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل الثامن عشر (حسن إدارة الفصل)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متأكدًا من : -

- 1- تحديد المصطلح الحقيقي لمفهوم إدارة الفصل ومكوناته .
- 2- تحديد أهمية إدارة الفصل باعتبارها من أهم المستويات التي تساعد على تحقيق النتائج التعليمية المرغوب .
- 3- التعرف على أهداف ومبادئ وخصائص التنظيم داخل الفصل الدراسي .
- 4- تحديد الاستراتيجيات التي تستخدم في إدارة الفصل.
- 5- التمييز بين ثلاثة أنماط الإدارة الفصل ، وتحديد خصائص كل منها .
- 6- التعرف على مشكلات إدارة الفصل وكيفية مواجهتها .

الفصل الثامن عشر

حسن إدارة الفصل

مقدمة :

ربما يصعب المرء عندما تعرض عليه فنيات إدارة الفصل ، ويكمن إعجابه - بالطبع - في اعتقاد أن إدارة الفصل أمر عارض ، غير أصلي 000 ولكن بعد الفحص والتحليل يلحظ أن إدارة الفصل أمر يحتاج إلى دراسة متقنية وعلائة ، لوكن علاه حسن التصرف مهما كان الخطأ لدخل الفصل المدرسي .

ومن خلال هذا الإطار نعرض تعريفاً لإدارة الفصل ، وتحديد كفايات إدارة الفصل ، ثم ننقل إلى النظام لدخل الفصل الدراسي ، وأسباب سوء سلوكه للتلاميذ لدخل الفصل ، ثم نمرج إلى استراتيجيات إدارة الفصل وأعمالها ، ثم نقدم مشكلات إدارة الفصل وعيوبه ، ثم نقدم قائمة المعلم لمنع مشكلات الصف . وعليه فإن هذا الفصل يدور حول محاور ثمانية هي :

- أولاً : مفهوم إدارة الفصل ومكوناته .
- ثانياً : كفايات إدارة الفصل
- ثالثاً : النظام لدخل الفصل المدرسي
- رابعاً : أسباب سوء سلوكه للتلاميذ لدخل الفصل
- خامساً : استراتيجيات إدارة الفصل
- سادساً : ألمعط إدارة الفصل
- سابعاً : مشكلات إدارة الفصل وكيفية مواجهتها
- ثامناً : قائمة المعلم لمنع مشكلات إدارة الفصل

أولاً : مفهوم إدارة الفصل ومكوناته Classroom Management

إن أول ما يتبادر إلى الذهن عند تعريف إدارة الفصل هو المصطلح التربوي ، ألا وهو الضبط والنظام ، ولا شك أن المحافظة على النظام في غرفة الدراسة جزء من إدارة الفصل (9: 15-17) ، ولكن عملية إدارة الفصل لا تقتوف عند حفظ النظام والاضطراب لحدب ، وإنما تتعدى ذلك لمهام أخرى ، ومن هذه المهام تعريف التلاميذ ببعض القواعد التي ينبغي مراعاتها لدخل الفصل حتى تكون واضحة لهم ، ويمكن ترجمتها إلى سلوك . وهذه القواعد تتمثل في :

- 1- اتباع وتنفيذ للتوجيهات والإرشادات التي تعطى منذ أول يوم .
- 2- التواجد في الفصل والجلوس فيه بمجرد دق الجرس .
- 3- إحضار الكتب والكراسات والأقلام .

4- رفع اليد للاستئذان قبل التحدث .

5- التأمين لإيجاز الولوجات المحددة في الوقت المحدد لها .

لذا يمكن النظر إلى إدارة الفصل على أنها مجموعة من الأنشطة التي يستخدمها المعلم في تنمية الأُمَاط السلوكية المناسبة لدى التلاميذ ، وحذف الأُمَاط غير المناسبة ، وتنمية العلاقات الإنسانية الجيدة ، وخلق جو اجتماعي فعال ومنتج لدخل الفصل والمحافظة على استمراره ومن خلال ما سبق فإن إدارة الفصل تتضمن العناصر التالية :

1- حفظ النظام داخل الفصل .

2- توفير المناخ الوجداني والاجتماعي .

3- تنظيم البيئة الفيزيائية .

4- توفير الخبرات التعليمية .

5- ملاحظة التلاميذ ومتابعتهم .

6- تقديم تقارير عن سير العمل .

وسوف نناقش العناصر المرتبطة بإدارة الفصل على النحو التالي :

1 - حفظ النظام داخل الفصل :

يحتاج المعلم والتلاميذ إلى جو يتسم بالهدوء حتى يتم للتفاعل المستمر بين المعلم والتلاميذ تارة وبين التلاميذ أنفسهم تارة أخرى . ونحن لا نعني بالهدوء - هنا - الصمت الذي مصدره الخوف ، وإنما نعني به الهدوء الذي ينبع من رغبة التلاميذ أنفسهم في أن يعملوا ويستغلوا كل فرصة كتاح لهم للتقدم والنمو ، ويرتبط بموضوع النظام والحركة التي تسمح بها المعلم للتلاميذ لدخل الفصل ، ويتوقف ذلك على طبيعة النظام السائد في المدرسة ، والمرحلة العمرية للتلاميذ .

أي يمكن القول بأن النظام أئمة أساسية على التلاميذ اكتسابها والافتقار بها وبأهميتها لأي عمل ، وإيراز ما يقوم به المعلم في هذا الخصوص أن يصلح حدوداً واضحة لا يتجاوزها التلميذ ويفضل أن يتم الاتفاق على هذه الحدود بمشاركة التلاميذ أنفسهم .

2 - توفير المناخ الوجداني والاجتماعي :

من الصعب على المعلم أن يدير فصلاً دراسياً لا تسوده علاقات إنسانية سوية ومناخ نفسي اجتماعي يتسم بالموودة والرحم والثام ، وهذا المناخ يمكن الإحساس به بمجرد دخول الفصل . فالمناخ الذي يشجع على التعليم في جو اجتماعي يجعل للتلميذ بشر بأنه يستطيع أن يجرب فوضلي ويصحح أخطأه ، فيتعلم منها .

3 - تنظيم البيئة الفيزيائية :

لا شك أن تلاميذ الفصل هم المتمركزون في الموقف التعليمي ، وتنظيم المتعلمين لا يتطلب الكثير من الجهد أو التكلفة ، ولكن يحتاج إلى فهم طبيعتهم ولعولاجاتهم النفسية والاجتماعية وأساليبهم في العمل .

4 - توفير الخبرات التعليمية :

إن المعلم لا يستطيع أن يكون مدبراً جيداً للفصل ما لم يشعر تلاميذه بأنهم يتعلمون أشياء جديدة ، وهذا لا يتأتى إلا بتوفير العديد من الخبرات التعليمية المتنوعة وحسن التخطيط لها ومتابعة التلاميذ وتوجيه أدائهم ومراعاة الفروق الفردية ، ففصل إدارة تلك التي - في ظلها - يعمل الجميع كل وفق سرعته واستعداداته واهتماماته .

5 - ملاحظة التلاميذ ومتابعتهم :

وذلك من خلال متابعة ورصد تحركات التلاميذ سواء كانت سلوكية أم تعليمية ، فيقوم باستمرار بسلوكيات تلاميذه وفق قواعد السلوك المتفق عليها ، بالإضافة إلى المتابعة للأنشطة لمستويات حصول التلاميذ المعرفية وتشخيص صعوبات التعلم لديهم ومعالجتها باستمرار .

6 - تقديم تقارير عن سير العمل :

إن مهنة التدريس ينجذب عليها الطامع الفني ، ولذلك يحتاج المعلم إلى عمل كشوف بأسماء التلاميذ تدون بها درجات وتقديرات كل تلميذ ليقيم تقريراً يحدد مستوى التلميذ الفعلي كسند يتم لإدارة المدرسة ولأولياء الأمور .

ولهذا الغرض يحتاج المعلم إلى سجلات وملفات يحفظ فيها هذه المعلومات بطريقة منظمة وبشكل يجعل من السهل الوصول إليها ، فهذه السجلات تعد وسيلة أساسية من وسائل التقويم ومصدراً للمعلومات .

وتشمل إدارة الفصل على مجموعة من الأعمال نوردتها فيما يلي (10: 130-161)

- 1- أعمال المدرس أو المدرسة والتي تعطي تنظيم مسبق لطبيعة التفاعل بين المعلم والتلميذ .
- 2- الأعمال التي يكون الهدف منها توفير ظروف يتصور المعلم أنها أساسية أو مرغوبة حتى يتم عملية التدريس .
- 3- أعمال يكون الهدف منها تنظيم السلوك الاجتماعي للتلاميذ في صورة توجيهية كتوجيه أسئلة للتلميذ غير المنتبه .
- 4- أعمال من خلالها تؤكد سلطة المعلم كتحديد موضع جلوس التلميذ .
- 5- أعمال تعتمد على مبادئ نفسية أو بدنية حول طرق ضبط السلوك الاجتماعي للتلاميذ باستخدام طرق معينة للتدعيم واستخدام أنواع معينة من العقاب .

6- أفعال مشتقة من نظريات علمة وقيم المعلمين حول الملاكات الإنسانية وحول التعليم كاستخدام طرق التعليم الاكتشافي ، أو توزيع السلطة داخل الفصل .

ورغم اتساع هذه النظرة يمكن الاستفادة منها في زيادة الوعي بكثير من القضايا ، كما أنها تعد مؤشرات لما يمكن توقعه من نتائج عند تبني أنماط معينة للإدارة الصفية أو تطبيق فنيات محددة للضبط .

ثانياً : كفايات إدارة الصف المدرسي :

Classroom Management Competencies

تعرف كفايات إدارة الفصل بأنها " مجمل السلوك التدريسي الفعال الذي يتضمن المعارف والمهارات الذي يكتسبه الطالب / المعلم ، ويمكن تفرده على أدائه لمهام تخطيط القواعد والإجراءات وتنظيم بيئة الفصل فيزيائياً ، واجتماعياً ، وضبط سلوكيات التلاميذ ، ومتابعة تقدم التلاميذ ، وذلك من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة في الحدود الزمنية المحددة لها .

ومن خلال التعريف السابق نتحدد مهام إدارة الفصل في خمس مهام هي (1 : 83-96) :

1 - تخطيط القواعد والإجراءات Planning Rules Procedures : وتتطلب تلك المهمة أن يكون لدى القائم بالتدريس بصورة ، وإحساس بالمسئولية تجاه توقع السلوكيات ، - غير المرغوب فيها - من التلاميذ قبل حدوثها . ويتطلب ذلك من المعلم التخطيط لوضع قواعد الفصل ، أو للمعايير أو للنواميس ، ومناقشتها مع تلاميذه ؛ بحيث تتسق مع القواعد العامة للمدرسة والمجتمع المحلي . كما يتطلب ذلك أيضاً وضع الإجراءات أو الأوامر Orders الخاصة بسلوكيات كثيرة يترقب الاحتياج إليها لإتمام عملية التعلم مثل التوجه لإنجاز عمل محدد ، أو اختيار بعض التلاميذ للقيام بمسؤوليات محددة ، أو تجهيز الأدوات والمواد اللازمة للتدريس .

وعن طريق التخطيط الدقيق للقواعد والإجراءات يمكن للمعلم أن يتجنب المفوضى التي يمكن حدوثها في الفصل المدرسي ، وتوفر وقت أطول لعمليات التعلم والتعليم ، بالإضافة إلى توفير فرص مشاركة التلاميذ في إنجاز الأعمال بصورة أفضل .

2 - تنظيم البيئة الفيزيائية لحجرة الدراسة Physical Environment Organization : تتطلب مهمة تنظيم البيئة الفيزيائية لحجرة الدراسة من المعلم فهم طبيعة المتعلمين ، واحتياجاتهم ، وأساليبهم في العمل عن طريق تهيئة الظروف الفيزيائية التي سبق تناولها في الفصل السابع (الخاص ببيئة الفصل) ، والاستفادة من كل ركن من أركان الغرفة دون إزعاجها بأشياء لا ضرورة لها ، وتوزيع الأثاث والتجهيزات والمواد والوسائل التعليمية بما يتناسب وطبيعة الأنشطة والخبرات التعليمية والسماح بتلك التلاميذ بسهولة بين الأركان ، مع تقديم السهولة إلى أجزاء تساعد على تسجيل البيانات والشرح مع مراعاة الظروف الفيزيائية من تهوية

وإنضامه ، ورؤية ونظافة . ويسمى التنظيم السابق في المحافظة على وقت الحصص ، وجودة العمل ، ومشاركة التلاميذ الإيجابية وشعورهم بالرعاية .

3 - تنظيم البيئة الاجتماعية لحجرة الدراسة Social Environment Organization : تنطلق تلك المهمة من مسلمة بأن بيئة الفصل تمثل نظاماً اجتماعياً يضم المعلم والتلاميذ ، والمنهج ، ومسا بينهم من علاقات مستمرة . ويحضر تيسر التعلم وإلمامه إلى حد كبير وظيفة لخصائص اجتماعية تتجلى من خلال العلاقات بين المعلم (أو المؤسّر للتعلم) والتلميذ (المتعلم) . وتكتم تلك العلاقات بالواقعية عند المعلم وتقبله للتلاميذ ومشاركتهم وجدافياً مع خلق جو يشجع فيه الشعور بالانتماء والآلفة والتضامن ، بما يمكن على زيادة مستوى دافعيتهم للتعلم ومبادرتهم للعمل والمشاركة الإيجابية في أنشطة التعلم والتعليم .

4 - ضبط السلوك غير المرغوب فيه (ضبط النظام) Control Inappropriate Behaviors : ويقصد بهذه المهمة كيفية منع المعلم للسلوك غير المرغوب فيه ، ومعالجته إياه بما يكفل عدم عرقلة عملية التعلم ، والوصول للنظام التابع من رغبة التلاميذ أنفسهم ، التهيئة جو يتسم بالهدوء والحرية المتاحة حتى يتم التفاعل الإيجابي بين المعلم والتلاميذ من ناحية ، وبين التلاميذ وبعضهم البعض من ناحية أخرى لتحقيق التعلم . وقد وضع " بل " قائمة سميت بقائمة " الفصل ولا تعمل " حدد من خلالها إمكانية استخدام المعلم لهذه القائمة لمنع حدوث مشكلات بالصف ، وهي مندرجة في آخر هذا الفصل .

5 - متابعة تقدم التلاميذ Monitoring Students Progress : ويتحدد المهام الموكلة للمعلم للمتابعة تلك في استخدامه سجلاً خاصاً بحضور وغياب التلاميذ بالنظام الملحق عليه ، وإعداد السجلات الخاصة بتقدير درجات التلاميذ وتولمعي مشكلاتهم ، والالتزام بالسجل الخاص لمتابعة العملية التعليمية ، وإظهار تولمعي التقدم الخاصة بكل تلميذ من مشاركة ، وأداء وولجبات منزلية ، تفوق في امتحانات ، إعداد أنشطة ، مع تحفيز التلاميذ المتفوقين لتوضيح جهودهم للفصل كله .

ثالثاً : النظام داخل الفصل الدراسي :

لقد أشارت الكثير من الأدبيات التربوية إلى الدور الذي يسم به النظام داخل الفصل في تحسين عملية التدريس وتسهيل الاتصال بين عناصر العملية التدريسية .

ولذا سيتم مناقشة النظام داخل الفصول الدراسية وفق :-

- 1- أهداف النظام في الفصل .
- 2- مبادئ النظام في الفصل .
- 3- خصائص المواقف النظامية الجيدة .
- 4- المحافظة على النظام في الفصل .

- 5- خصائص لتنظيم الفصل .
- 6- الأعمال الروتينية تساعد المعلم والتلميذ .
- 7- كيفية التعامل على مصاعب النظام في الفصل .
- 8- تنظيم المجموعات في الفصل للولد .

وفيما يلي نعرض تلك العناصر بشيء من التفصيل ، وذلك على النحو التالي :

1 - أهداف النظام في الفصل :

كان الهدف من النظام قديماً توفير الظروف الصلة للتدريس وتوفير الاحترام للمدرس ، وكان استخدام الخوف من العقاب السيل - غالباً - لتحقيق ذلك، أما الهدف من النظام في منوه الفلسفة الجديدة لنظام الإدارة فيتمثل في تنمية المهارات الاجتماعية والأكاديمية والصفات العقلية التي تضمن أن تكون مسلماً اجتماعياً لكل تلميذ دون حاجة لاستمارة الخوف أو ممارسة ضغط عليه .

هذا ومن الضروري - أيضاً - أن تتوفر ظروف صالحة للتدريس حتى لا يضيع وقت الفرد بهاء أثناء أنشطته غير الموجهة كما لا تنشأ جهود غير في التعلم ، فمن الواضح أن الهدف الأكثر أهمية هو تنمية السلوك الاجتماعي عند الفرد.

2 - مبادئ النظام في الفصل :

إن المخل الأساسي لإدارة الفصل كان يستند - قديماً - إلى إثارة الخوف لا إلى الاهتمام بالأنشطة التعليمية أو المثال العليا ، بل إلى المدرس كان يعتبر محافظاً على الفصل حين يظهر تلاميذه دلائل الخضوع والامتثال لأوامره . على أن هذا المخل قد قل استخدامه في السنوات الأخيرة وأصبحت العناية موجهة نحو تخطيط الأنشطة التعليمية التي تنمي اهتمام التلميذ وتحثي قدراته ، وتنمية المثال العليا التي تدعم السلوك الخلقى المقبول .

وكد أثبتت البحوث أن النشاط التعليمي القائم على هذا النظام يستمر سواء كان المدرس حاضراً في الفصل أم غالباً حيث يسود التفاهم نتيجة ثقة التلاميذ في قيمة الأنشطة التعليمية .

3 - خصائص المواقف النظامية الجيدة :

تتمثل خصائص المواقف النظامية الجيدة في عدة نقاط أهمها :

- ☛ توفر اتجاهات التعاون وحسن النية بين التلاميذ والمدرس .
- ☛ شغاف التلاميذ بمواد وأنشطة تعليمية تتشبع لهم قيمتها وتثير اهتمامهم.
- ☛ أن يصدر السلوك الاجتماعي والخلقى السليم عن التلميذ احتراماً لجماعة الأقران ونتيجة للجهود التعليمية والتعاونية أكثر منه نتيجة لمسطرة مندرس عليه عن طريق إثارة الخوف في نفسه .

٥- تحرر التلاميذ من عوامل القلق والإحباط المصطنعة الناتجة عن فرض إدارة الكبار للراشدين على جماعة المراقبين .⁽⁷⁾

4 - المحافظة على النظام في الفصل :

إن السيطرة على النظام بروح ديمقراطية حقيقية تمثل منجهاً محبباً لدى الكثير من المنظرين للترابيس المحدثين ، وقد أقم هؤلاء بعض المقترحات التي تساعد على تحقيق سيطرة جماعية محببة للفصل والمحافظة عليه ، ومنها :-

- ٥- كن مخلصاً وفاقاً من أنك قادر على مساعدة التلاميذ كلهم ، واعمل على إشراكهم أنك تبهم جميعاً .
- ٥- كن بشوشاً مرحاً وفي نفس الوقت لا تحلوا أن تكون لكثير المدرسين شعبية لدى التلاميذ ، فإن نجاحك في تحقيق شعبية رخيصة لدى التلاميذ قد يؤدي بك وبمكانك .
- ٥- تجنب استخدام المقاب الاتقاضي وبخاصة المقاب الجماعي على خطأ لركبه عدد قليل
- ٥- لا تلجأ إلى السخريه من التلميذ أو إضحاك الآخرين عليه فليس من المتوقع أن يحترم التلاميذ مدرساً يستخدم مثل هذا الأسلوب .
- ٥- لا توجهه كل مخالطة مهما كانت ضئيلة لهذه المخالفات الضئيلة غالباً ما يصيبها المدرس وحده لتضايقه .
- ٥- أخطأ أسماء التلاميذ بأسرع ما يمكن .
- ٥- يبدأ درسه بمجرد بدء الحصة ، ولا تتأخر بسبب حصر النوب ، أو القيام بأي أعمال أخرى .⁽²⁾

5 - خصائص التنظيم الفعال للفصل :

يتميز التنظيم الفعال للفصل بالمرونة والاستقلال والضببط ، فالمرونة تتيح أحداث التغيير حسبما تملسه الظروف ، والاستقلال يتيح الفرصة للمبادئ الفردية من جانب المدرس والتلاميذ ، والضببط أمر ضروري وجوهري لأداء أي مجموعة لوظائفها أداء منظماً هادئاً .^(4 : 61)

والتنظيم الفعال للفصل يتم بعدد من الخصائص نجملها فيما يلي :

1 - تنظيم الفصل يجب أن يكون مرناً :

عند تخطيط المدرس لكتريسه قد يقرر تكوين مجموعات عريضة من التلاميذ على أساس حصولهم أو فتراتهم ، ولكن الأبحاث تشير إلى أن تجميع التلاميذ معاً أمر لا يمكن تقديره مقدماً في كل حالة ، وعلى ذلك يجب على المدرس أن يكون المجموعات لمد حاجة أو لتحقيق هدف ما ،

ولذلك عليه أن يعدل طرق جميع التلاميذ مما بحيث يولجهم لتقنيات التلاميذ الخاصة في وقت معين ومن الجائز أن يتخذ أكثر من أسس لجميع التلاميذ في الفصل في وقت واحد فمن الجائز مثلا أن يكون مجموعات عامة على أسس القدرة ، وأخرى على أسس الاعتماد ، وثالثة على أسس تكوين الصداقة ، وكلها تعمل في الفصل في وقت واحد . (٤ : ٦١)

ب- تنظيم الفصل يجب أن يلمس المناشط المسئلة :

إن تنمية القدرة على العمل لدى التلاميذ مستقيل عن كل من المدرس وزملائهم الآخرين تستوقف على صفة الاستقلال التي يندوبها التلاميذ ، وتتميز هذه الصفة باستغراق التلميذ فيما يؤديه استغراقا تاما بحيث لا يشتت انتباه الآخرين ولا يشتت انتباهه بسهولة ومشكلة المدرس هنا هي أن يوقع للتلميذ فرصا ملقوعة ذات مناشط ومواد مناسبة . (٤ : ٦١)

ج - الجو الاجتماعي مهم في الفصل :

إن ما توصلت إليه البحوث بشأن تأثير شخصية المدرس في جو الفصل يدل على أن أمام المدرس فرصة ماثلة لكي ينظم فصله وإجراءات تدريس به بحيث يهيئ الظروف والخبرات التي تؤدي إلى النمو الفردي والجماعي السليم ورفق الروح المطلوبة لدى التلاميذ لأن اتصال المدرس بتلاميذه يكون مستمرا .

لذلك فإن مساهمة المدرس تؤثر في الجو الوجداني والاجتماعي في غرفة الدراسة كما أن قابلية المدرس للكشف الاجتماعي تقدر العلاقات التي تقوم بينه وبين تلاميذه وتؤثر في العلاقات بين التلاميذ أنفسهم . (٤ : ٦١)

وعاطفة المدرس الملطف الودود تترجم نفسها إلى عاطفة صادقة ثقافية في مجموعة التلاميذ ، وفي الحدود من الدراسات وجد الباحثون أن المساهمة المتماولي الديمقراطي ، والتقدير لكل التلميذ على حدة ، والصبر والحكمة من بين السمات البارزة التي سجلها التلاميذ للمدرس الذي ساعدتهم أكثر من غيره ، وقد دلت الدراسات على أن الطرق التحفيزية تشجع لدى التلاميذ ذوي مساهمة الاعتماد بالذات والتنافس مع الآخرين ، كما أن المساهمة المتماولي من جانب المدرس يميل إلى أن يحدث حالة من القسرية المتطرفة ومن الاعتماد بالذات إلى حد القسوة . ولكن بفضل القيادة الديمقراطية يلمس لدى التلاميذ الاعتماد بمصلحة المجموعة ككل ، والاعتماد بالآخراد فيها ، والزمالة المشتركة بين أعضاء المجموعة .

د - يجب أن يكون لتنظيم الفصل ما يضبطه :

لا يمكن لأي فصل أن يعيش في جو من القسوة بل أن التلاميذ أنفسهم يثورون في الجو المضطرب ولا يمكن العمل بالمناشط المسئلة أو الجماعية ما لم يتوافر الإحساس بالنظام والضبط ، وإذا كان لمدرس الفصل أن يقدم الضبط والنظام الذي يحتاج إليه كل التلاميذ وجب عليه أن يظهر الاحترام لكل تلميذ ، ويجب أن تكون حدود السلوك مفهومة من جانب التلاميذ ، ويجب على المدرس

أن يساعد التلميذ على أن يشعر بالصلة بين أعماله وأثرها في الآخرين ، ولابد أن تكون تلك حدود واضحة ومعترف بها يمكن للتلاميذ في نطاقها أن يجروا التجارب في مسلكتهم، مع إعطائهم الحق في أن يرتكبوا بعض الأخطاء ، وينبغي على المعلم تشجيع التلميذ على أن يتكلم من أجل التوصل إلى أن يتقبل نفسه ، ويتقبل مدرسه ، أو ولي أمره ، أو للتلاميذ الآخرين ؛ ومن المهم ألا يخلط بين النظام والعقاب لأن الهدف الأساسي من النظام هو إرشاد التلميذ حتى يتجهوا في أمورهم نحو اهتمامات جديدة لسلوكهم وتصرفاتهم . (4 : 65)

6- الأعمال الروتينية تساعد المعلم والتلميذ .

إن تنظيم الفصول يتطلب معرفة كاملة عن الأطفال ، كما يتطلب طرقاً جيدة للتدريس ، نساعد تخطيط برنامج التدريس يجب أن تأتي المعرفة بأهداف التدريس الخاصة وطرق التدريس الجيدة قبل التخطيط لتنظيم الفصل .

والاعتبارات التالية تساعد المدرس على أن يخطط برنامج المجموعات بصورة جيدة :

أ - أعرف ما يمكنك معرفته عن التلميذ :

- لما كان تكوين المجموعات يتم غالباً على أسس تختلف من طرف لآخر فإن الإجابة عن الأسئلة التالية تساعد المدرس على أن يتخذ قرارات شديدة بشأن وضع التلميذ :
- س : ما هي المستويات العامة التي بلغها التلميذ في الميادين المختلفة ؟
- س : ما هي مواطن قوته الخاصة ؟ وما هي احتياجاته ؟ وما هي طاقته في التحصيل ؟
- س : ما هو تكيفه العام والاجتماعي والشخصي ؟

ب - أربط بين تخطيط غرفة الدراسة وبين برنامج الفصل :

إذا أريد للتلاميذ أن يتخلصوا من الاعتماد الدائم على توجيهات المدرس فإنه ينبغي التفكير في تنظيم غرفة الدراسة بمتغير أمر مواد التدريس ، ومثل الأسئلة التالية تُرشد إلى مبادئ مادية لإدارة غرفة الدراسة إدارة طيبة :

- س : هل ترتيب الغرفة يساعد على النجاح في تكوين المجموعات ؟
- س : هل أعددت للرتيبات اللازمة لمواد التدريس المتنوعة ؟
- س : هل بني تنوع مواد التدريس على أسس تنوع المستويات ؟
- س : هل يدل بعض الجهد للربط بين جلوس التلميذ والوصول إلى مواد التدريس ؟
- س : هل هناك تسهيلات ميسرة تضبط نفسها بنفسها ؟

ج - وضع المستويات التي تسهل العمل الجماعي التعاوني : (4 : 68)

وهنا تكثر التساؤلات حول كيفية التصرف مع الفصول المشاغبة ، بالطبع لا يوجد حل واحد يملأ كافة حالات سوء النظام ولكن هناك خطوطاً رئيسية منها :

- ❑ ووضح للتلاميذ المطلوب منهم خلال اليوم ، وأبدأ الدرس في وقت محدد وانتهى في وقت محدد .
 - ❑ لاحظ أسماء التلاميذ بأسرع ما يمكن ، وادعم بها حتى لا تلجأ لاستخدام بعض العبارات مثل " يا من تردى القمص البني " .
 - ❑ اعمد باستخدام كلمة " اعمل كذا " بدلا من " لا تعمل كذا " ذلك لأن أسلوب الإيجاب كثيرا ما يكون أكثر نجاحاً من أسلوب النهي في مواجهة المواقف التي يحوزها النظام .
 - ❑ وجه نظرك للفصل بأجمعه طوال الوقت ، وكن شديد الحزم عندما تطلب تعاون التلاميذ ، وتجنب الإكهارات غير الصحيحة بسوء النظام بولا للجاهل حالات سوء السلوك عندما تتكرر .
 - ❑ لم لدى التلاميذ كجاءاً صحيحاً يتم بالتعاون وذلك عن طريق التمييز لهم بإخلاص عن تلك بالنسبة لما يحدث من اضطراب ، ولاتكن متعملا في أن تقوم بإعطاء الدرس ؛ لأن نظام الفصل أمر ضروري مثل إلقاء الدرس .
 - ❑ حاول أن تظل دائما واثقا من نفسك ، فالتكبر في حاجة إلى أعصاب هائلة وذهن صاف .
 - ❑ عاقب عند الضرورة باعتبار أن العقاب هو الملجأ الأخير لضبط النظام ، واعرف من سلطات المدرسة أنوا العقاب المصرح بها .
 - ❑ لعل التلاميذ يتركون منذ بداية العلم مدى ما تسمح به وما يمكنك تحمله .
- 7- كيفية التقاب على مصاعب حفظ النظام في الفصل .

- ❑ ومنذ بعض النقاط يجب التغلب عليها والتي من شأنها أن تساعد المدرس في التغلب على بعض من مصاعب حفظ النظام لدخل الفصل الدراسي وهي :
- ❑ لا تجعل تصرفك إزاء سوء سلوك الفصل يأخذ صفة شخصية .
- ❑ لا تهدد بعمل شيء بل اتخذ الإجراء المطلوب دون تردد .
- ❑ لا تستخدم السخرية أو الإحراج فليهما غالبا ما يثيران الشعور بالمرارة تجاه المدرس ، ويباعدان بين المدرس وفصله .
- ❑ لا تعاقب وقت غضب ، وحاول أن تتحكم في مشاعرك مهما كان الموقف .
- ❑ كقاعدة عامة لا تخرج التلاميذ خارج الفصل لسوء سلوكهم .
- ❑ لا تستخدم من المقولات ما فيه إهانة شخصية .
- ❑ لا تكافئ التلميذ على سلوك غير مناسب ، ولا تعطي بعض التلاميذ أصلا مهينة للحصول على رضاهم .
- ❑ لا تستخدم العقوبة البدنية ، أو تهدد باستخدامها .
- ❑ لا تمنأ أما الآخرين عن مخالفات بعض التلاميذ وأسلوب مواجهته لها .
- ❑ لا ترفع التلميذ على الاعتذار له ، ولكن إذا اعتذر من تلقاء نفسه فاقبل الاعتذار .

- ❑ لا تستخدم الولوجيات المغالاة كعقاب على سوء السلوك ، أن هذا الإجراء يساعد على القضاء على القيمة الحقيقية للعمل المدرسي .
- ❑ لا تعاقب الفصل بأجمعه من أجل سوء سلوك فردى .
- ❑ لا تحاول أن تجسد خلا لهماقياً لكل مواقف سلوكي على الفور فإن إساءة التوقيت هي من الأخطاء الشائعة التي يقع فيها المدرسون أثناء مواجهتهم للمواقف السلوكية للتلاميذ.⁽⁴⁾

8- تنظيم المجموعات في الفصل الواحد .

نقصد بالتنظيم هنا ما يقوم به المعلم كخطوة تلي التخطيط وتسبق التنفيذ ، وهذه الخطوة التي يتجاوزها الكثير من المعلمين تكتسب أهمية خاصة في ظل المفهوم الحديث للتعليم ، حيث يطلب من المعلم التكيف مع التعليم المباشر واستخدام أساليب للتعليم غير المباشر من خلال تنظيم بيئة المعلم ووقته واستخدامه للوسائل والمواد ومصادر المعلومات وتوجيه عمليات الاكتشاف ليُعلم التلميذ نفسه معتمداً الوقت (9 : 208 - 209)

وسنحاول هذا العنصر من خلال النقاط التالية :

1 - تكوين المجموعات في الفصل الواحد :

كطريقة لتصين التدريس وتهيئة الفرص لمعالجة الفروق الفردية ، ولكي يكون تكوين المجموعات الفرعية مثمراً ، لابد أن يمثل ذلك هدف ومغنى للمعلم والتلميذ على السواء داخل الفصل ، ووظيفة تقسيم التلاميذ للفصل إلى مجموعات تتمثل في أن تكون المجموعات الفرعية نوع من تنظيم الفصل الدراسي لتكييف المنهج المدرسي لاحتياجات تلاميذ الفصل وفدراتهم ، وليس تكوين هذه المجموعات طريقة لتدريس أي مادة دراسية ، وإنما هو في جوهره مرحلة من مراحل إدارة الفصل ؛ فهو وسيلة لاجلية وليس غاية تدرك في حد ذاتها .

2 - تكوين المجموعات للأغراض المختلفة :

من هذه الأغراض تهيئة الظروف المناسبة لتدريس مهارة معينة تدريجياً مباشراً ومنها تنمية اهتمامات التلاميذ ، وتتألف مثل هذه المجموعات في الفصل الواحد عندما تظهر اهتمامات جديدة ويتحقق التعلم الفعال عن طريق المناقشة والتخطيط الجماعي .

3 - تكوين المجموعات للتدريس المباشر :

من الممكن للتلاميذ ذوي المستوى التحصيلي المتقارب أن يكونوا أساساً لتشكيل مجموعة تقدم لها المساعدة لكسب بعض المهارات المتخصصة عن طريق الخبرات المشتركة أو عن طرق استخدام مواد دراسية متشابهة وتستمر هذه المجموعات مدة قصيرة في المادة ثم تطل عندما تتحقق

الحادة التي دلمت إلى تكوينها . وفي بعض الأحيان قد يجمع التلاميذ من مستويات مختلفة للكتاب على صعوبة مشتركة أو لتتمة مهارة خاصة .

4 - التوزيع في حجم المجموعات :

في بعض الأحيان يقوم المدرس بالتدريس للفصل ككل وقد يتضمن هذا التدريس لتتمة مهارة متخصصة عندئذ يسم كل تلميذ بنصيبه في المناقشة على قدر مستواه ويكافئ التلاميذ في عبق فهمهم ولكلهم جميعاً يشغلون بالوان النشاط المرتبط بخبرة الفصل كله .

5 - تكوين المجموعات لمعالجة مشكلة خاصة أو اهتمام خاص :

وهذا يجعل للتدريس أكثر فعالية ، ويعمل على تنمية روح التعاون للفصل لدى التلاميذ .

6 - تكوين المجموعات للأغراض الاجتماعية (4: 47-48)

إن أسلوب تكوين المجموعات الصغيرة يشجع للتعليم الاجتماعي إلى درجة أكبر مما يمكن أن تفعله أساليب التدريس الجمعي إذا توافر لمدرس الفصل الكفاء المواد والتسهيلات التي يحتاج إليها ، كما تعمل ألوان الرضا الوجداني المستمدة من مناقشة المجموعات الصغيرة على دفع كل تلميذ لكي يحقق جميع طاقته الكاملة ويتعلم المعرفة وتحقق الإجراءات الديمقراطية .

7 - تكيف المدرسة للتكيفية للتدريس

تقع مسؤولية تكيف التدريس على كامل مدرس الفصل فقد أظهرت إحدى عمليات المسح الدور القيادي للمدرس إذا عمل على جعل التدريس أكثر فاعلية باستخدام طرق التدريس التي تهيئ الجو لجعل التدريس فردياً حيث أنها تشجع الطالب على المبادرة وتؤدي إلى نتائج أفضل من غيرها ، كما أن مدرس الفصل يجب أن يتمتع بالحرية في اتخاذ القرارات فهذا يعمل على جعل التعليم النظامي في الفصل أقل جموداً مما يؤدي إلى زيادة حرية الطلبة على أنه عندما تستنفذ المناشط الجماعية تحقيق اهتمام ذي مغزى فإن أقصى درجة من النمو الفردي يمكن أن تتحقق لدى الطالب . (4: 48) .

رابعاً : أسباب سوء سلوك التلاميذ داخل الفصل : (12: 79-84)

1 - سوء الإدارة العامة في الفصل والفشل في استغلال الوقت استغلالاً صائباً

المعلم الذي لا يهتم بالوقت نجد أن القوضى تسود فصله لأنه يترك الفرصة أمام التلاميذ لاستغلال الوقت استغلالاً سيئاً في إثارة القوضى ، فعادة ما يكون الوقت - أن لم يتم استغلاله - منغذاً لكي يعبر التلاميذ عن الضيق والاضجر والتململ والتعب وكل هذا يصدر من التلاميذ الأسوأ لما

بال غير الأسوياء ، وغالباً ما تكون هذه الشكاوى غير صحيحة ولكن ما عساهم أن يفعلوا بهذا الكم الهائل من الوقت إلا أن يشغلوا أنفسهم بمثل هذه الأشياء .

أن مهارة استغلال الوقت وكذلك المكان والوقت والملاقات الشخصية والروتين تصل على تشته سلوكه سوى دخل الفصل وعلى التفتيش فنياب الاستغلال الأمثل لهذه المهارات يجعل الفصل في حالة من الفوضى .

2 - الواجب غير المناسب .

من حيث الصعوبة أو من حيث السهولة الزائدة أو أنه لا يلائم قدرات التلاميذ وأساليب تعلمهم ، فلا بد من التأكد من أن الواجب ملائم للتلاميذ ، أي موضوعي حيث أن الواجب الصعب جداً أو السهل جداً يعمل على الإحباط والضيق وكلاماً يؤدي إلى السلوك الفوضوي لدى التلاميذ .

3 - الإفراط من التطبيقات المملة والمحبرة وغير الواضحة :

للتطبيقات الكثيرة لا تتيح الفرصة الكافية لنشاط الطلاب بينما للتطبيقات القليلة المنظمة والمخطط لها تتيح المرونة للطلاب فيما يقومون به من أعمال وتجعلهم أكثر مسؤولية عن أعمالهم فالمرء عليهم أن يتحملوا بدرجة من السلطة تتناسب مع التلاميذ كذلك نجد أن للتطبيقات الكثيرة من جالب للمعلم كبت على المال والضيق وتكون لها نتائج عكسية في بعض الأحيان .

4 - التوقعات المغالطة من جانب المعلم لسلوك التلاميذ :

للتوقعات المتبادلة بين المعلم والتلميذ لها أهمية كبيرة في عملية حفظ النظام داخل الفصل حيث أن المعلم لابد أن يتوقع ما سيقوم به التلاميذ إذا قام هو بسلوك معين تجاههم حتى يتمكن من القيام بالأعمال التي تعمل على ضبط سلوك التلاميذ داخل الصف المدرسي .

5 - إعصاف التلميذ بالخوف :

في كثير من الأحيان تصيب بيئة الفصل بالخوف والإحباط عن طريق التحكم في قدراته حيث أن هذا التحكم لا يروق لكثير من التلاميذ الإيجابيين غير أنه عادي لغيرهم من التلاميذ فإذا استطاع المعلم التحكم في هذا القوة والسلطة بحكمة ومهارة تمكن من السيطرة على هؤلاء التلاميذ ن فالمعلم والمتعلم عمل شاق يتطلب من المعلم عمل الواجبات ولكن من الاتفاق المتبادل بين المعلم والتلميذ فإن ذلك يخلق جواً من الثقة داخل الفصل ويساعد التلميذ على الشعور بالأمن والأطمئنان .

6 - عقاب المعلم للتلميذ على أفعاله الأساليب :

يجب ألا يفعل المعلم ومواقف التلميذ على أفعاله ، وكل الأساليب فلان من تشجيع المعلم على التعامل مع المتعلم الفوضوي في الفصل عن كتب حتى يتمكن من فحص سلوك التلميذ ويجب عمل ملف يوضح سلوك الطلاب ، ويبين كل ما هو مهم وضروري في علاقتهم بغيرهم .

7 - الصراع القوي :

الصراع القوي بين المعلم والتلميذ ربما يؤدي إلى السلوك القوضوي وهذا نادر ولكنه حقيقي خاصة لدى هؤلاء الطلاب الذين ينتمون إلى أسر لها معتقدات وأفكار خاصة .

وكذلك نجد أن بعض الطلاب يفتخرون بالتعلم لأنهم لا يؤدون أداء جيداً في المدرسة فهم طلاب ساهيون الهزاهيون ويتصرفون بقوة وعناد .

وهناك بعض الأساليب الخاصة للتعامل مع هؤلاء الطلبة وهذه الأساليب تعرف بالاستراتيجيات الست :

- 1- تعديل السلوك .
- 2- التدريب على إدراك الذات .
- 3- التأثير الشخصي .
- 4- التربيع المنطقية .
- 5- معالجة الواقع .
- 6- التدريب التمثالي للمدرس .

وكل استراتيجية يجب أن يساعد في بثها آباء متعلمون وشخصيات تحيط بالطالب ولها تأثير من قريب أو بعيد في سلوكه . (12 : 83 - 84)

خامساً : استراتيجيات إدارة الفصل .

إن إدارة الفصل هي مجموعة من الأنماط السلوكية الممتدة التي يستخدمها المعلم لكي يوفر بيئة تعليمية مناسبة ويحافظ على استمرارها بما يمكن المعلم من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة . (3 : 302 - 303)

ولعل إدارة الفصل وضبطه من أهم الجوانب في علمية التدريس التي تشغل بال وإهتمام المعلمين ، وتوقف كفاءة المعلم وفعاليتيه على حسن إدارته للفصل والمحافظة على النظام فيه .

وهناك ثلاث مداخل رئيسية لإدارة الفصل هي :

- 1 - مدخل تعديل السلوك Behavior Modification Approach
 - 2 - مدخل الجو الاجتماعي الانفعالي Social-motional Climate Approach
 - 3 - مدخل عمليات الجماعة Group Process Approach
- وسوف نناقش المداخل الرئيسية لإدارة الفصل على النحو التالي :

1 - مدخل تعديل السلوك Behavior Modification Approach

إن طريقة تعديل السلوك تستند إلى مبادئ السلوكية في علم النفس وهذه النظرية تقوم على مبدأ أن السلوك كله متعلم ، وتتمتع هذه الطريقة أن التلميذ يسمي السلوك لأسباب :

- أنه تعلم أن يسلك بطريقة غير مناسبة .
- أنه لم يتعلم أن يسلك سلوكاً مناسباً .

وهناك مملعتان رئيسيتان بدأ منهما تعديل السلوك هما :

- أن التعلم يمكن أن يتخذ شكل التعزيز الإيجابي أو للتعزيز السالب أو العقاب أو الانطفاء .
- أن التعلم يمكن ضبطه وتوجيهه عن طريق التحكم في الوقت للبيئة .

أن اكتساب سلوك معين مروهون بالتعلم شريطة أن يثاب أو يكافأ هذا السلوك بمعنى أن يؤدي هذا السلوك على نوع ما من أنواع التعزيز ، فالتعزيز يتخذ أشكال مختلفة هي :

- ♦ التعزيز الموجب : وينظر إليه كمكافأة للتلميذ الذي يسلك سلوكاً سليماً لكي يستمر هذا السلوك ويدعم .
- ♦ التعزيز السالب : ويتم فيه تدعيم السلوك عن طريق استبعاد مثير غير سار .
- ♦ العقاب : هو استخدام مثير غير سار كوسيلة لحذف سلوك غير مرغوب فيه . وعلى الرغم من رفض العقاب كوسيلة من وسائل إدارة الفصل فدعاة تعديل السلوك ينظرون إلى أن له ميزة أساسية وهي أن يكف أو يمنع السلوك غير المرغوب فيه لذا فهم لا يرفضونه رفضاً تاماً .
- ♦ الانطفاء : يعنى استبعاد المكافأة أو الثواب مما يترتب عليه ضعف في السلوك ونقصان تكراره حتى يختفي في نهاية الأمر .

ويميز الباحثون بين عدة فئات من المعززات المكتسبة وهي :

- معززات لاهتماعية : أي إثابة السلوك من قبل الأفراد الآخرين في السياق الاجتماعي (الثناء - التصفيق) .
- معززات رمزية : وهي في جوهرها أشياء غير مادية ولكن يمكن استبدالها في وقت لاحق بمعززات ملموسة كالنفود التي تستبدل بهدياً مثلاً أو مواد دراسية وغيرها .
- معززات انشباط : وهي الأنشطة المثية التي تقدم للتلميذ كالتلعب خارج الفصل وتخصيص وقت للقراءة الحرة .

وتحدد الإثابة أو العقوبة في ضوء قدرتها على زيادة تكرار حدوث السلوك المثاب وتكثيل حدوث العقاب وبذلك نجد أن الإثابة أو العقوبة تختلف من تلميذ لآخر .

وهناك ثلاثة طرق للتعرف على المعززات المناسبة للأفراد :

- البحث عن المعززات المناسبة عن طريق ملاحظة ما يعول للتلميذ إلى عمله .

- ملاحظة ما يقع تصرفات سلوكية معينة من قبل التلميذ ومحاولة تحديد سلوك زملاء التلميذ الذي يحفز سلوكه .
- السؤال المباشر للتلاميذ عما يرغبون عمله في وقت الفراغ وما يودون الحصول عليه وما يودون العمل من أجله .

كذلك هناك وجهات نظر متباينة إزاء استخدام العقاب في العملية التعليمية يمكن تلخيصها فيما يلي :

- 1 - الرأي الأول : يرى أن الاستخدام المناسب للعقاب له كفاءة وفاعلية عالية في حذف سلوك التلميذ السيئ .
 - 2 - الرأي الثاني : يرى أن الاستخدام للمكافآت للعقاب في أنماط محددة من المواقف والذي يمكن أن يكون له تأثير مباشر وقصير المدى يعد أمراً مرغوباً فيه .
 - 3 - الرأي الثالث : يرى ضرورة تجنب العقاب تجنباً كاملاً .
- مزاي العقاب :

- 1- يساعد التلاميذ على التمييز بين الأنماط السلوكية المقبولة وغير المقبولة .
- 2- يمنع سلوك التلميذ المعاقب مباشرة ويقلل حدوثه لفترة طويلة .
- 3- يعلم التلاميذ الآخرين لأنه يقلل من احتمال تقليد أعضاء الفصل الآخرين للأنماط السلوكية المعاقبة .

عيوب العقاب :

- 1- قد يؤدي استخدام العقاب إلى أن يصبح المتعلم المعاقب عدوانياً .
- 2- قد يؤدي إلى تسحب التلميذ المعاقب كلية والاطواء على نفسه .
- 3- قد يساء تفسير العقاب إذ أن عقاب سلوك محدد قد يسم على أنماط سلوكية أخرى .
- 4- قد يؤدي العقاب إلى استجابات وردود أفعال من زملاء التلميذ المعاقب كالمسخرية أو التعاطف معه .
- 5- قد يؤدي العقاب إلى جعل التلميذ المعاقب سلبياً بالنسبة لذاته أو بالنسبة للمواقف فقد يؤدي إلى الشعور بعدم الثقة في النفس .

وبذلك نستنتج أنه إذا تيسر استخدام إجراءات بدلية للعقاب لحذف السلوك غير المرغوب فيه كان ذلك أفضل ، ولقد أن البحوث النفسية والتربوية قد أسفرت عن كثير من النتائج منها :

- أن تجاهل السلوك غير المناسب وإظهار الموافقة على السلوك المناسب أسلوبان فعالان في تعديل السلوك .
- أن إظهار الموافقة والتقبل للسلوك المناسب هو في الأغلب السبيل إلى الإدارة الفعالة للفصل .

2 - مدخل الجو الاجتماعي الانفعالي Social-motional Climate Approach

إن الإدارة الفعالة للفصل تقوم على أساس العلاقات الطيبة بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم وعلى المعلم أن يدرك أن تيسير المتعلم لدى التلاميذ يتوقف على الخصائص المرتبطة بين المعلم والتلاميذ :

- ☐ الواقعية عند المعلم .
- ☐ تقبل المعلم وثقة التلاميذ .
- ☐ مشاركة المعلم الوجدانية للتلاميذ .

إن الحب واحترام الذات هما الحاجتان الرئيسيتان اللتان ينبغي إشباعهما لدى التلميذ حتى يستطيع أن يلمس ذاته بنجاح ، ولذلك يجب على المعلم أن يتيح له الفرصة لتحقيق للنجاح كما يجب عليه أن يساعد تلميذه على تجنب الإخفاق والقتل وذلك لأن الإخفاق يكلل الدافعية ويخلق صورة سلبية عن الذات ويؤدي إلى سوء السلوك ، لذلك ينبغي أن تكون حجرة الدراسة مكاناً يشعر فيه التلميذ بالأمن والأمان.

كما أن من الأمور الهامة في مدخل الجو الاجتماعي الانفعالي :

- تأكيد أهمية المشاركة الوجدانية وتقبل المعلم للتلميذ .
- أهمية العلاقات الإنسانية الطيبة داخل حجرة الدراسة .
- أهمية الأنماط السلوكية لدى المعلم التي تشعر التلميذ بأن المعلم مهتم به .

لقد حدد "كارل روجرز" (1969) عدة أمور اعتبرها أساسية إذا أريد أن يكون للمعلم الحد الأقصى من التأثير في تيسير التعلم وهي :

(الواقعية ، الأصالة ، التتاليق ، التقبل ، المكافأة ، الرعاية ، الثقة ، الفهم والاحترام)

ويرى "جينو" (1972) أن المبدأ الأساسي للتفاهم والتواصل أن يوجه المعلم حديثه إلى المؤلف وليس إلى التلميذ أو الشخصية وقد وضع "جينو" مجموعة من التوصيات تصف الطرق التي يمكن أن يستخدمها المعلم .

- 1- أن يوجه حديثه لموقف التلميذ ولا يحكم على خلقه وشخصيته .
- 2- أن يبرر عن مشاعر حقيقية وإيجابية نحو التلميذ .
- 3- أن يدعو إلى التماثل بين التلميذ ويتيح الفرصة لهمهم لذلك .
- 4- أن يقلل من التحدي بتجنب الأوامر التي تثير استجابات دفاعية .
- 5- أن يتصرف على أراء التلميذ ويحترمها بطرق تريد من شعوره بقيمته .
- 6- أن يتجنب الأسئلة التي تثير الحد والتعليقات التي تدعو إلى الكراهية .
- 7- أن يتجنب استخدام السخرية لأن هذا يقلل من احترام التلميذ لنفسه .
- 8- أن يصف الملاحظات ولا يحكم على النتائج أو الأشخاص .

9- أن يكون موجزاً مختصراً وأن يتجنب الوعظ الذي لا يثير النفاة .

10- أن يستخدم للقاء الذي يتم على التقدير .

11- أن يستمع للتلاميذ ويشجعهم على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم .

وجهة نظر " جليسر " (1969) في هذا المجال :

يرى " جليسر " أن الحاجة الأساسية التي يحتاج اليها إلى إشباعها هي الحاجة إلى الهوية والذكية أي مشاعر التمييز والجدارة ، ويرى أنه لكي نحقق النجاح في ذلك في سياق المدرسة لابد أن نلبي لدى الفرد المسؤولية الاجتماعية ومشاعر القيمة الذاتية والمسئولية والقيمة نتيجة لتكوين علاقات طيبة مع الآخرين ، ويرى أن سوء سلوك التلميذ ناتج عن إخفاقه في تنمية ذات نجاحه .

ويقترح " جليسر " عملية على المعلم أن يتبناها لكي يساعد للتلميذ على تغيير سلوكه غير المرغوب فيه :

1- أن يكون علاقة ودية مع التلميذ أي أن يتقبل للتلميذ دون أن يتقبل سلوكه وبين مدى اهتمامه بمساعدته لحل أي مشكلة .

2- أن يصف سلوك التلميذ الحالي وأن يبالغ للمشكلة دون أن يقوم للتلميذ أو أن يحكم على شخصيته .

3- أن يساعد التلميذ على إصدار حكم قيمي على المشكلة السلوكية .

4- أن يساعد للتلميذ على أن يخطط مساراً أكبر للتعلم وإذا لزم الأمر عليه أن يقترح على التلميذ بدائل مختلفة .

5- أن يوجه التلميذ لكي يلتزم بمسار الفعل الذي يختاره بنفسه .

6- أن يميز سلوك التلميذ خلال منابته لخطئه وأن يتيح للتلميذ فرصة أن يدرك تقدمه بنفسه .

7- ألا يتقبل أي أعذار إذا أخفق في اتباع ما التزم به ويساعد للتلميذ على أن يفهم أن مسئول عن سلوكه .

8- أن يبدع التلميذ يتقاسم من النتائج الطبيعية من سلوكه دون أن يعاقبه ويساعده على المحاولة مرة أخرى .

ويستند " جليسر " أن كثيراً من المشكلات السلوكية تملح على أفضل نحو من خلال استخدام الفصل لأسلوب حل المشكلات بصورة جماعية تحت توجيه المعلم للقاء الاجتماعي ويقصد به توفير المساعدة التي يحتاجها التلميذ في هذا المجال ، وهو يرى أن هناك ثلاث توجهات تساعد على أن تكون اللقاءات الصفية لحل المشكلات فعالة وهي :

□ أي مشكلة فردية أو اجتماعية يمكن أن تطرح للمناقشة ويمكن للمعلم أو التلميذ أن يطرح المشكلة .

□ ينبغي أن توجه المناقشة لحل المشكلة على ألا يكون الجو متسماً بالمقابل .

□ ينبغي أن يتم الاجتماع بحضور كل من المعلم والتلاميذ .

3 - مدخل عمليات الجماعة Group Process Approach

تقوم الفكرة الرئيسية التي يستند إليها هذا المدخل في إدارة الفصل على مجموعة من

المسلمات هي :

- أن التعلم المدرسي يحدث في سياق اجتماعي يتمثل في جماعة الفصل .
- أن جماعة الفصل لمق اجتماعي له خصائص يشارك فيها مع جميع الانساق الاجتماعية ، والجماعة الصفية الفعالة تتميز بشروط تتفق مع تلك الخصائص.
- أن العمل الرئيسي للمعلم هو وأن يكون جماعة فعالة ومنتجة في الفصل .

ولقد حدد " شمك وشمك " (1975) ست خصائص تميز الجماعة الفعالة هي :

التوقعات، القيادة، الجاذبية، المعايير، التواصل، التماسك.

♦ التوقعات . . .

ويقصد بها تلك المدركات التي تتوفر لدى المعلم والتلاميذ عن علاقاتهم ببعضهم البعض وهي توقعات فردية ، والجماعة الفعالة هي التي تكون توقعاتها دقيقة وواضحة وسلوك المعلم ينقل إلى تلاميذه السلوك الذي يتوقعه منهم .

♦ القيادة .

هي مجموعة من الأنماط السلوكية التي تساعد الجماعة على التقدم لتحقيق أهدافها وهذه الأنماط تشمل الأعمال التي تساعد على وضع معايير الجماعة وتحديد ما وجد أنه حين يشارك التلاميذ المعلم في قيادة الفصل فمن المرجح أن يكون مسئولون عن سلوكهم .

♦ الجاذبية .

وهي تشير إلى أنماط الصداقة في الجماعة الصفية ويمكن أن توصف بأنها مستوى الصداقة التي تتوفر بين أعضاء الجماعة ولذلك فإن مدير الفصل للكفاء وهو الذي ينمي علاقات إيجابية بين الأعضاء .

♦ المعايير .

وهي التوقعات التي تتصل بما ينبغي أن يكون عليه تفكير وشعور أعضاء الجماعة وكذلك سلوكهم فهي تساعد على فهم ما هو متوقع منهم وما يتوقعونه هم من الآخرين وعلى ذلك نجد أن من أهم أعمال المعلم أن يساعد الجماعة الصفية على أن ترسخ معايير جماعة منتجة

♦ التواصل ♦

مواءة لكن قطياً لم غير قطي لأي حوار بين أعضاء الجماعة يستلزم قدرة إنسانية فردية على فهم الفرد بمشاعر الآخرين ، والتواصل هو الوسيلة التي يتم عن طريقها تفاعل ذو معنى بين الأعضاء ومن خلاله تحدث عمليات الجماعة في الفصل.

وعلى ذلك فعلى المعلم أن ينشأ قنوات الاتصال بحيث يجر جميع التلاميذ عن مشاعرهم ويفكرهم تسيراً حراً وأن يتقبل هذه الأفكار والمشاعر .

♦ التماسك ♦

ويهتم التماسك بالشعور الذي يتوفر لدى الأعضاء نحو جماعة الفصل فهو مجموع مشاعر الأعضاء نحو الجماعة ويختلف التماسك عن الجاذبية حيث يؤكد على علاقة الفرد بالجماعة ككل ، والتماسك ضروري وجوهري لإنتاج الجماعات المتماسكة التي تتميز بشكل واضح بتوافر معايير راسخة لها .

□ مضمين هذا التصور .

- 1- ينبغي أن يوضح المعلم للتلاميذ التوقعات التي يتمسك بها الأفراد في الجماعة.
- 2- على المعلم أن يبدل جهداً موجهاً نحو الهدف وذلك بإظهار أنماط سلوكية قياسية مناسبة .
- 3- يجب أن يظهر المعلم توجهاً عاطفياً مع التلاميذ ويشجع المصنفات .
- 4- عليه أن يظهر مهارات اتصال فضالة ويساعد التلاميذ على تمتعها .
- 5- ينبغي على المعلم أن يلمس تماسك الجماعة وذلك بتكوين جماعة صفوية ذات توقعات مفهومة موجهة نحو الهدف ومستويات عالية من التوحد العاطفي والتقبل والصدق .

سادساً : أنماط إدارة الفصل :

يختلف المعلمون فيما بينهم بوصفهم متديرون لصفوفهم عند ممارستهم لمصالحاتهم في لقاء تلاميذهم بولجائهم ومسئولياتهم ، يمكن أن نميز عدة أنواع من الأنماط التي يلجأ إليها المعلمون في لقاء إدارتهم لهذه الصفوف وأهم هذه الأنماط ما يلي :

- 1- النمط التسلطي .
- 2- النمط التقليدي .
- 3- النمط الديمقراطي .

النمط التسلطي :

وفي هذا النمط يقوم المعلم - لقاء إدارته لصفه - بالممارسات الصلبة التالية :

- 1- الاستبداد بالرأي وعدم السماح للطلاب بالتعبير عن آرائهم .
- 2- استخدام أساليب القرض والإرغام والإرهاب والتخويف .
- 3- عدم السماح بالفتش .

- 4- يفرض على الطلاب ما يجب أن يفعلوه وكيف يفعلوه ومتى وأين ؟
- 5- يستنزل عن الطلاب ولا يحاول التعرف عليهم وعلى مشكلاتهم ، ولا يؤمن بالملكيات الإنسانية بينه وبينهم .
- 6- التحكم الدائم بالدرسين .
- 7- توقع التقبل الفوري لكل أوامره (نظام صارم) .
- 8- يمنع التقليل من القاء لاعتقاده أن ذلك يفسد الطلاب .
- 9- يستند أن الطلاب لا يوافق بهم إذا ما تركوا لأنفسهم .
- 10- يحاول أن يجعل للطلاب ينتسبون عليه شخصياً باستمرار .

ولهذا النمط تأثير كبير على فاعلية التعلم واستجابات الطلاب لبيدو عليهم (الخنوع الذي قد تلبسه ثورة وشبهة على المعلم وكراهية له ، وكذلك فإن الشرود يظهر على الطلاب وعدم الأطمئنان إلى معلمهم وبيدو عليهم الاستئثار دائماً ولا يرغبون في التعاون وقد يلجئون إلى الخيبة والوشاية).⁽⁸⁾

ويلاحظ أن المعسل ينحدر بشكل ملحوظ إذا ما غاب المعلم ، وكذلك فإن الطلاب الذي يخضع إلى هذا النمط (يضطر إلى كبت رغباته وميوله ودوافعه بما يؤدي إلى نفوره من التعلم أو إلى تمديدات أخرى قد تنشأ عن ذلك مثل: تنهد في الصفحة الخلفية)^(5:6)

النمط التقليدي .

ويستند هذا النمط على احترام كبير السن . على اعتبار أن المعلم أكبر سناً من الطلاب والصح منهم لساناً وكثير منهم خبرة وحكمة ويتوقع هذا المعلم من الطلاب الطاعة المطلقة والولاء الشخصي لهم ، فهو يقوم على الصورة الأبوية لشخصية المعلم ويهتم بالمحافظة على الوضع التعليمي كما هو متعارف عليه سابقاً دون تنويره ويقاوم هذا المعلم أي محاولة للتغيير ويحترق مثل هذه المحاولة تندياً على سلطته ونفوذه داخل حجرة الدراسة .

النمط الديمقراطي :

المعلم المتبع لهذا النمط في إدارته لصفه يلاحظ عليه أنه يقوم بممارسات سلوكية معينة تبصر عن اتباعه لهذا النمط في إدارته وتعامله مع الطلاب إذ لا يكفي القول أن هذا المعلم ديمقراطي بل لابد من الحكم على ديمقراطيته من خلال الممارسة العملية ، وأهم هذه الممارسات ما يلي :⁽⁵⁾

(10)

- 1- إتاحة فرص متكافئة بين الطلاب وممارسة ذلك فعلاً .
- 2- إشراك الطلاب في المناقشة وتبادل الرأي ووضع الأهداف وصياغتها ورسم الخطط والأساليب واتخاذ القرارات المختلفة .

- 3- تسويق العمل المشترك بينه وبين الطلاب وبين الطلاب مع بعضهم البعض .
- 4- العمل على خلق جو يشعر الطلاب بالطمأنينة اللازمة لتلقيهم بعملية بفاعلية .
- 5- تشجيع استئثار هم الطلاب لبذل أقصى جهد مستطاع في سبيل إقبالهم على التعلم والتعليم .
- 6- احترام قيم الطلاب وتقدير مشاعرهم وتطلعاتهم .
- 7- إتاحة الحرية الفكرية لكل الطلاب وثقة فهم في قدراتهم والرغبة في التعامل معهم .
- 8- عدم إثمار الطلاب بالتعلم عليهم بسبب المركز الوظيفي وكذلك عدم التعامل معهم والانفتاح عليهم بشكل يؤدي إلى فقدان المعلم لاحترامهم وتقديرهم له .

سابعاً : مشكلات إدارة الفصل : Classroom Management Problems

للتدريس يتألف من مجموعتين رئيسيتين من الأنشطة هما :

- ❑ - الأنشطة التعليمية .
- ❑ - الأنشطة الإدارية .

وبطبيعة الحال يتوقع دائماً أن يواجه المعلم نمطين من المشكلات داخل الفصل :

- ☞ مشكلات تعليمية .
- ☞ مشكلات إدارية .

وتتطلب المشكلات الإدارية حلاً إدارياً ولا يمكن مواجهتها باستخدام الحلول للتعليمية كما أن المشكلات التعليمية تتطلب حلاً تعليمياً ولا يمكن مواجهتها بحلول إدارية ، وعلى ذلك فإن الخطوة الأولى في حل مشكلات إدارة الفصل هي القدرة على التمييز بين المشكلات التعليمية والمشكلات الإدارية ولكي يستطيع المعلم معالجة المشكلات الإدارية في الفصل ولكي يكون فعالاً في إدارته لفصله لابد أن تكون لديه القدرة على التمييز بين :

- ☞ المشكلات الفردية .
- ☞ المشكلات الجماعية .

كذلك تكون لديه القدرة على فهم نوع السلوك الذي يلائم كل نوع منها والقدرة على تطبيقه في مواقف مشكلة معينة ، ولتمييز بين المشكلات الفردية والمشكلات الجماعية ليس تصنيفاً فاصماً لأن مشكلات الفرد ومشكلات الجماعة كثيراً ما تتداخل بعضها مع البعض الآخر بحيث يصعب الفصل بينهما ، ومع ذلك يظل هذا التصنيف مفيداً للمعلم مع إدراكه ووعيه بهذا التداخل ، ونمياً يلي عرضاً لأهم جوانب المشكلات الفردية والجماعية .

أ - لمشكلات الفردية :

إن السلوك الإنساني سلوكاً أرضياً هائلاً وإن لدى كل فرد حاجة أساسية للاكتفاء والشعور بأنه ذو قيمة وجدارة ، والفرد حين يجد إحباطاً في إشباع حاجته للاكتفاء والإحسان بقرينة

الذاتية من خلال وسائل مقبولة اجتماعية فإنه يلجأ إلى أساليب سلوكية غير مقبولة لتحقيق هذا الإبداع.

ولقد حدد "دريكز" و"كسل" (1972) أربعة أنماط سلوكية غير مقبولة يقوم بها الفرد :

1 - أنماط سلوكية لجذب الانتباه :

التلميذ الذي يمحز عن تحقيق مكافئة بين الآخرين بطريقة مقبولة اجتماعياً يلجأ إلى استخدام أنماط سلوكية غير مقبولة لجذب الانتباه سواء أكانت نشطة كان يستعرض نفسه أو يكترف أفعال مسيئة تضادى غيره ، أم سلبية كالتمليذ للجدول الكسول الذي يحاول أن يحصل على الانتباه بطلب للمساعدة المستمرة من الآخرين .

2 - أنماط سلوكية تهت عن السلطة والقوة :

وهى وسائل المستحوذ على الانتباه بطريقة هدامة ، والباحث عن السلطة بطريقة نشطة يجادل ويجنب ويرفض القيام بما يطلب منه أما الذي يستخدم الطريقة السلبية فهو الذي يظهر كسله بشكل بارز ولا ينجز أى عمل على الإطلاق مثل التلميذ كثير اللسان المنيد غير المطيع .

3 - أنماط سلوكية تهدف إلى الانتقام :

والتلميذ هنا يعاني من إحباط عميق ويبحث عن النجاح عن طريق إزاء الآخرين وتطلب عليه الروح الرياضية المنخفضة والحد على نجاح الآخرين .

- المشكلات الجماعية التي تواجه المعلم في إدارة الفصل :

1- قصور في الوحدة :

ويظهر لسي صورة صراعات بين الجماعات الفردية كالصراع الذي ينشأ بين التلاميذ نتيجة الاختلاف في القومية أو الجنس أو الطبقة الاجتماعية ويميز جو الفصل هنا بالكراهية والتوتر .

2- عدم الالتزام بمعايير السلوك وقواعد العمل :

ويظهر عندما تقوم الجماعة في الفصل بسلوك غير مناسب في مواقف تتوافر فيها معايير راسخة وواضحة ومن أمثلة ذلك إثارة الضجة والسلوك القوضوي المخرب للنظام في وقت يتوقع فيه التلاميذ الهدوء وحسن السلوك .

3 - الاستجابات السلبية من جانب أعضاء الجماعة :

وتعتبر هذه الاستجابات السلبية عن الكراهية نحو الآخرين الذين لا تقبلهم الجماعة ممن يعولسون جهودها ، من أمثلة هذه الاستجابات مضايقة تلاميذ الفصل لتلميذ معين يستبرونه مختلفاً عنهم .

4 - موقفة الفصل وتقبله لملوك سيء :

وهذا تشجع الجماعة للتلميذ الذي يسلك بطريقة غير مقبولة وتؤيده في تبني التلاميذ هذا السلوك السيئ أصبحت المشكلة جماعية وإذا تكون لشد خطراً (3: 320-322)

ثامناً : قائمة المعلم لمنع مشكلات الفصل :

تتعلق القائمة التالية مع (قائمة فعل ولا تفعل) التي أشار إليها البعض ' فريدريك ' 1986 * والتي يمكن أن يستخدمها المعلم لمنع حدوث المشكلات بالفصل، ومن الممكن عرض تلك القائمة على النحو التالي :

1- كن مستعداً جيداً لكل صف من صفوفك	1- لا تحاول أن تضع الوقت في صفك بتكليف الطلاب مهلهماً غير مفيدة .
2- استخدم أنشطة تدريسية وتعليمية تدور حول الطلاب .	2- لا تصنع قواعد اصطلاحية وغير مفيدة لتظهر سلطتك أو لتعاقب الطلاب .
3- صمم قواعد عادلة ومقبولة وفرضها على طلابك	3- لا تعاقب الطلاب المفطن نتيجة لمشاجرة في الصف .
4- أشرك الطلاب في القواعد وشرح السبب وراء كل منها .	4- لا تعاقب الصف كله بسبب تصرف البعض .
5- أشرك الطلاب في وضع قواعد السلوك في الصف .	5- لا تكن قاسياً وغير مرن في وضع النظام .
6- كن على استعداد للتوافق .	6- لا تحمل الضغائن لطلابك .
7- استخدم تسوعاً من الأنشطة للتدريسية والتعليمية في صفك .	7- لا تحاول أن تتعامل مع الطلاب عدد وملاحظتك السلوك غير سوى .
8- أعط الطلاب فرصاً للتحدث ولتحرك والتعبير عن أنفسهم في الصف .	8- لا تقعد صبرك أو تحكك في نفسك .
9- افشل بسلوك مهين رافي المستوى في كل الأوقات .	9- لا تستخدم عقوبات بدنية كثير من المدارس تعلمها ، والآباء تعرض عليها .
10- احفظ أسماء طلابك وخاطبهم به .	10- لا تهلع في الجدية لدرجة الخطأ .
11- اهتم - بإخلاص - بأنشطة الطلاب خارج الصف .	11- لا تنظر من المدير أو الموجه أن يتعامل مع مشكلات نظام الفصل .
12- اشترك في أنشطة إضافية للمنهج تتعلق بالطلاب .	12- لا تهدد بما لا تستطيع .
13- استخدم تمزيقاً مخصصاً وإيجابياً .	13- لا تسخر من الطلاب .
14- اصبر على الطلاب عندما يخطئون من	14- لا تؤلفهم في حيرة .

حين آخر .	
15- استخدم التمييزات الإيجابية الملوحة .	15- لا تصط عقوبات يعتبرها الطلاب ثوباً
16- كن متسقاً في معاملتك للطلاب .	16- لا تتورط في مجاملات مع الطلاب .
17- تذكر أن المراقبين ممثلون بالطاقة ويمكن أن يكونوا متحمسين أحياناً .	17- لا تصط عقوبة تكون غير مناسبة لسلوكه سيئ .
18- أخبر أولياء أمور الطلاب عن نجاح أبنائهم .	18- لا تهتج عن المتاعب .
19- أسس قواعد للسلوك في بداية كل مقرر .	19- لا تستخدم الاختبارات والواجبات كعقاب .
20- أعط اهتماماً فردياً لكل طالب .	20- لا تكن ودوداً مع الطلاب أكثر من اللازم .
21- أعترف بأخطائك .	21- لا تصنع من الطلاب مجموعة مدله .
22- تأكد من أن كل تلميذ لديه مياراً للنجاح والمكافأة .	22- لا تصرخ في الطلاب .
23- حاول أن تضفي لمسة مرح على طلابك .	23- لا تتوقع دائماً أن الطلاب سيكونون هادئين أثناء دراسة وتعلم مادتك .
24- تلمس احترام وتعاون طلابك .	24- لا تسمح لنفسك بالإرهاق والضيق .
25- لجعل مزاجك رهن تحكمك .	25- لا تستخدم التهديد كاسلوب وحيد للسيطرة على الطلاب .
26- افرض تنظيمات المدرسة .	26- لا توقع العقاب وأنت غاضب .
27- عامل الطلاب برقة واحترام .	27- لا تتوقع أن يملك الطلاب باحترام إن لم تحترم مشاعرهم .

- تطبيقات عملية على فنيات ومهارات إدارة الفصل

تدريب (1)

من خلال دراستك لموضوع مشكلات إدارة الفصل حاول أن تميز بين المواقف التالية من حيث كونها مشكلات إدارية أم مشكلات تعليمية وذلك بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة .

مشكلة تعليمية	مشكلة إدارية	المواقف
		1- محمد يلجز أعماله بسرعة كبيرة عن زملائه ولكنه يضايقهم بالحدث إليهم وتشتت جهودهم .
		2- أسماء تلميذه جديدة تضي الفصل، وبالرغم من مرور شهرين على انضمامها للفصل فما تزال التلميذات يتسبرونها عضواً غير مقبول في الجماعة مع أنها ذكية وجذابة .
		3- إبراهيم وقاطع المتحدث دائماً أيا كان هذا المتحدث المعلم أم أي تلميذ آخر وهذه المقاطعة تكون بتعليق مثير فهو حاضراً للتيه وعادة ما تثير تعليقاته ضحك زملائه في الفصل .
		4- أولسي تعاني دائماً من شرود للذهن وهي بطبيعتها خجولة هادئة ودرجاتها بصفة عامة أقل من المتوسط .

تدريب (2)

فسيما يلي مواقف مشكلة تتصل بإدارة الفصل من الممكن أن تواجهك أثناء قيامك بممارسة التدريس ، وضع كيف يمكنك التصرف حولها .

الموقف الأول : في أثناء استغراقك في شرح أحد الدروس وجدت أحد التلاميذ يتحدث إلى زميله وقد سبغ عن متابعة الشرح .

التصرف :

-
-
-

الموقف الثاني : في بداية الحصة عندما دخلت الفصل وجدت أن طالبين يتشاجران ولم يشعرأ بدخولك وعندما شعراً توفقاً عن المشاجرة .

التصرف :

-
-
-

الموقف الثالث : أثناء قيامك بالكتابة على السبورة وجدت أحد الطلاب يتحدث بصورة تشد الانتباه وتثير الفوضى في الفصل .

التصرف :

-
-
-

الموقف الرابع : خالد تلميذ جديد في الفصل وهو من منزل منطوي وليس له أصدقاء .

التصرف :

-
-
-

مراجع الفصل الثامن عشر

أولاً : المراجع العربية :

- 1- ألفت عبد محمد عبد شفيق . (1996) . لمالية كل من برنامج لتدريب وسمة جهة لضبط على اكتساب كفايات إدارة الفصل لدى الطلاب للمعلمين بشعبة التعليم الأساسي بكلية التربية جامعة طنطا . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية - جامعة طنطا .
- 2- جابر عبد الحميد . (1982) . مرشد المعلم . القاهرة : عالم الكتب .
- 3- جابر عبد الحميد وآخرون . (1986) . مهارات للتدريس ، القاهرة : دار النهضة العربية .
- 4- ج . وين رابستون . (1977) . تنظيم الفصول الدراسية للتعليم ، ترجمة السيد العزوى ، ومحمد شعلان ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب .
- 5- عدنان مصلح . (1976) . أوضاع الإشراف التربوي في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن . رسالة ماجستير غير منشورة ، عمان : الجامعة الأردنية .
- 6- عصر الشيوخ . (1978) . إدارة الصفوف وللتجديدات المدرسية ، مركز للتأهيل التربوي ، عمان : الأردن .
- 7- فكري حسن ريان . (1993) . التدريس : أهدافه وأسسه ، القاهرة : عالم الكتب .
- 8- كمال نسوفي . (1977) . التعليم والتعلم ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- 9- محمود عبد الرزاق شفيق ، هدى محمود الشافق . (1987) . إدارة الصف المدرسي ، القاهرة : دار الفكر العربي .
- 10- محمود فتحي عكاشة ، دلود عبد الملك الحديدي . (1991) . أيديولوجية ضبط الفصل لدى عينة من المعلمين والطلاب بالجمهورية اليمنية ، التربية المعاصرة ، عدد (28) .
- 11- مسدوح محمد سليمان ، عباس أدبي . (1990) . نحو أداة موضوعية لإدارة الصف بالتعليم الإعدادي بالبحرين ، رسالة الخليج العربي ، عدد (32) ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض : السعودية

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- 12 - Moore , K.D. (1995) . Classroom Teaching Skills , (3rd ed.) .
New York : McGraw – Hill .

● الباب الرابعة ● التقويم

الفصل التاسع عشر : تقويم مخرجات التعليم .

الفصل العشرون : تطوير الواجب المنزلي .

● الفصل التاسع عشر ●

تقويم مخرجات التعليم

- القياس والاختبار والتقويم .
- أنواع التقويم .
- معايير التقويم .
- وظائف التقويم .
- الاختبارات وأنواعها .
- الاختبارات التحصيلية وأسس بنائها .
- إجراءات تصميم اختبار تحصيلي .
- إجراءات تصميم مقياس اتجاهات .
- قياس الجوانب المهارية (اختبارات الأداء) .
- تطبيقات عملية .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل التاسع عشر (تقويم مخرجات التعلم)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -

- 1- تحديد مفهوم كل من القياس والاختبار والتقويم والفرق بينها.
- 2- التعرف على وظائف التقويم وأنواعه والمعايير التي يستند إليها .
- 3- التعرف الاختبارات وأنواعها وأسس بنائها.
- 4- كيفية القيام بتصميم اختبار تحصيلي ، وكيفية توظيفه في عملية التدريس .
- 5- كيفية القيام بتصميم مقولس اتجاهات ، وكيفية توظيفه في عملية التدريس
- 6- كيفية القيام بتصميم اختبار للأداء المهاري ، وكيفية توظيفه في عملية التدريس.

الفصل التاسع عشر

تقويم مخرجات التعليم

مقدمة :

تمثل صلية التقويم واحدة من الكفايات اللازمة لإعداد المعلم ، فقد تناولنا جميع نماذج مهارات التدريس المختلفة باعتبارها واحدة من المكونات الأساسية لأي نموذج ، إذ يتم عبرها الحكم على فعالية منظومة التدريس بأكملها . فالتدريس الجيد يتطلب تقويماً دقيقاً لجوانب التعلم سواء كانت قدرات أو معلومات أو مهارات أو جوانب وجدانية ، وذلك قبل البدء في التعلم لتحديد المستوى الذي يجب أن يبدأ عنده السليم ، أو لثأمه لتحديد نقاط القوة والضعف في تعلم التلاميذ ، تسهيلاً لمعالجة نقاط الضعف ، والتركز على نقاط القوة ، كما يتطلب التدريس الجيد أيضاً تقويماً دقيقاً في نهاية التعلم للحكم على مدى تحقيق الأهداف التدريسية بصورة شاملة . وقبل الخوض في الإجراءات اللازمة لتنفيذ صلية التقويم يتطلب الأمر ضرورة توضيح بعض المفاهيم والمعاني المرتبطة بمفهوم التقويم حتى ي زال أي التباس على القارئ فيما يمكن أن يحدث من خلط بين هذه المفاهيم وبعضها البعض .

- القياس ، الاختبار ، والتقويم

يخلط بعض المعلمين بين كل من مفهوم القياس ، ومفهوم الاختبار ، ومفهوم التقويم ، وعلى الرغم من أن هذه المفاهيم الثلاثة مترابطة إلا أن بينها اختلافات واضحة وسمتعرض بإيجاز لتلك المفاهيم .

1- للقياس : Measurement هو عملية جمع معلومات كمية عن موضوع القياس باستخدام وحدات رقمية مقننة ومتفق عليها . ويعرفه التربويون بأنه عملية تعنى بالوصف الكمي للسلوك أو الواقع المقيس . وهو لا يتضمن أحكاماً بالتنبؤ

لنقائته أو قيمته أو جدواه . فحصول طالب على (60 درجة) من 100 مائة قد لا يعني شيئاً بالنسبة لتفوق هذا الطالب أو تأخره .

2- الاختبار : Test - وهو الأداة التي نستخدمها للحصول على بيانات تدل على مدى تحقق الأهداف . فيمكن قياس التحصيل المعرفي بواسطة اختبار تحصيلي كما يمكن قياس الأداء المهاري بواسطة قوائم للتفريق . كما يمكن قياس الجوانب الوجدانية بواسطة اختبارات أو مقاييس الميول أو الاتجاهات أو القيم .

3- التقويم : Evaluation ويشمل في معناه القياس والاختبار ، فهو عملية إصدار حكم بناء على معايير معينة في ضوء بيانات أو معلومات (كمية أو كيفية) عن فكرة ، أو ظاهرة ، أو موقف ، أو سلوك . (11:112)

- أنواع التقويم

منذ اللحظة الأولى لبدء المعلم في القيام بالإعداد لعملية التدريس وحتى الانتهاء منها يتخذ عدداً كبيراً من القرارات التي تتصل بتلك العملية ، ومن شأن عملية التقويم أن تحسن من متويرة القرارات ، إذ تزود بمعلومات موضوعية يستطيع أن يتخذ في ضوءها قرارات صائبة . سواء في مرحلة الإعداد لعملية التدريس أو تنفيذها أو بعد الانتهاء منها .

في مرحلة الإعداد يحتاج أن يطرح السؤالين هما :

- (1) إلى أي مدى يمتلك التلاميذ المهارات والمعارف التي تلزمهم للبدء بالتعلم الجديد ؟
- (2) ما مستوى الخبرات السابقة عند التلاميذ فيما يتصل بتولج التعلم المزمع تنفيذه ؟

وفي مرحلة التنفيذ يحتاج أن يطرح السؤالين التاليين :

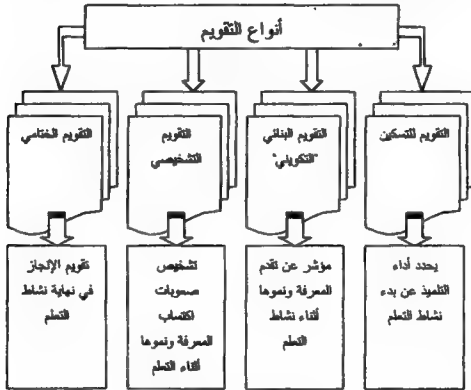
- (1) على أي المهام التعليمية يظهر التلاميذ تقدماً مقبولاً ، وعلى أيها يحتلجون إلى المساعدة ؟
- (2) أي التلاميذ يواجهون صعوبات تعليمية حادة تستدعي إحاطهم ببرامج علاجية ؟

ويعد الانتهاء من عملية التدريس سواء لدرس أو وحدة دراسية أو مقرر دراسي يحتاج إلى طرح السؤالين التاليين .

(1) أي التلاميذ يمكن القول بأنهم أكفوا المهام التعليمية بشكل يمكنهم من الانتقال إلى تعلم درس جديد أو صفه جديدة ؟

(2) ما الدرجات التي ستعطي لكل تلميذ ؟

وللإجابة على الأسئلة نجد أفصا بحلة إلى التعرف على أنواع التقويم المختلفة وفق الموضح بالشكل رقم (1-19) (19)



شكل رقم (1-19) مختصر لأنواع التقويم

أولاً: التقويم للتسكين أو التقويم القبلي (Placement) Evaluation

ويستخدم هذا النوع من التقويم للإجابة على السؤالين السابقين والمتعلقين بمرحلة الإعداد . إذ يهدف إلى تحديد النقطة التي يبدأ منها كل تلميذ تعلمه ، وهو ما يحدث عادة عند استخدام استراتيجية التعلم الإقائي Mastery Learning ، ويقوم المعلم بذلك النوع من التقويم عند البدء في دراسة درس جديدة أو وحدة جديدة ، بغية تحديد مستوى التلاميذ الأولي أي تحديد معلوماتهم ومهاراتهم وقدراتهم السابقة قبل الولوج في عملية التدريس .

وتفيد هذه الأرقام من الاختبارات كثيراً في حالة المعلم الذي لا يوجد لديه معرفة جيدة بالخلفية العلمية للتلاميذ الذين سيتولى تدريسهم ، حيث أنها توفقه على حقيقة أمرهم من حيث المادة التي يعرفونها ومهاراتهم وقدراتهم واستعداداتهم ، وبالتالي يستطيع بناء خطته التدريسية أو برنامجها للتلميذ على أسس وقواعد صحيحة .

ثانياً : التقييم البنائي " Formative Evaluation

ويستخدم هذا النوع من التقييم للإجابة على السؤال الأول في مرحلة تنفيذ التدريس السابق ذكره ، إذا بهدف هذا النوع من التقييم بوجه عام إلى تحديد مدى تقدم التلاميذ نحو الأهداف التدريسية المنشودة ، أو مدى استيعابهم وفهمهم لموضوع محدد بغرض تصحيح مسار عملية التدريس وتصويبها ومن أمثلة الأسئلة التي يطرحها المعلم أثناء الدرس والامتحانات القصيرة والممارس والتي يقدمها أثناء الحصة .

ثالثاً : التقييم التشخيصي " Diagnostic Evaluation

ويستخدم هذا النوع من التقييم للإجابة عن السؤال الثاني في مرحلة تنفيذ التدريس ، إذ يتم هذا التقييم على فترات منتظمة خلال تطبيق البرنامج التعليمي أو أثناء تنفيذ التدريس بتطبيق الاختبارات تقيس مدى نقصان التلميذ لكل هدف من الأهداف التدريسية أو الملوكة للدرس .

وتتطلب إجابات التلميذ على تلك الاختبارات بهدف جمع معلومات مفصلة عما تعلمه وما حققه من أهداف وما فشل في تحقيقه من هذه الأهداف ، والوصول إلى توصيف دقيق للأسباب الضعف التي يعاني منها التلميذ أثناء علاجها .

رابعاً : التقييم النهائي أو الختامي " Summative (Post-assessment) Evaluation

ويستخدم هذا النوع من التقييم للإجابة على السؤالين السابقين اللذان يتبعان عملية التدريس ، ويستخدم هذا التقييم في نهاية الفصل الدراسي بغرض تقدير مدى تحصيل التلميذ في نهاية الوحدات الدراسية أو في نهاية البرنامج كما أنه يزودنا بأسس لوضع الدرجات أو التقديرات بطريقة عادلة للمقرر ككل ، كما أنه يزودنا ببيانات يمكن على أساسها إعداد التقارير والتشهادات الدراسية للتلاميذ .

معايير التقييم :

هناك إجتماعان رئيسان في تحديد معايير التقييم : الإجتماع السيكومتري والإجتماع الأيديومتري .

- (1) **المعيار السيكومتري** : وهو معيار جماعي المرجح إذ يتم الحكم على مستوى تحصيل التلميذ من خلال مقارنة ذلك بتحصيل زملائه ، ومن أمثلة هذا للتفسير للأداء ما يسمى بالأداء على اختبار معياري المرجح Norm – Referenced Test .
- (2) **المعيار القويومتري** : وهو معيار فردي أو محكي المرجح ، إذ يتم الحكم على الدرجة التي يحصل عليها المتعلم إما في ضوء مستواه في الماضي أو في ضوء المحكات الموضوعية والمقصودة من دراسة الوحدة الدراسية ومثل تلك الاختبارات التي تستخدم تسمى لاختبارات محكية المرجح Criterion – Referenced Test .
- وجدير بالذكر أن مصطلحي محكي المرجح ، ومعياري المرجح إنما يخصان طريقة تفسير نتائج الاختبار سواء بمقارنة النتائج تعلم التلميذ بأقرانه، أو بتقدير مستوى تقدمه الشخصي في إتجاز مهام التعلم والتعليم .

وظائف التقويم :

- يمكن حصر وظائف عملية التقويم سواء بالنسبة للتلميذ أو للمعلم أو للبيئة المحيطة فيما يلي:
- (1) يساعد المتعلم على لمس نقاط القوة والضعف في تعلمه ، وتحسين الدافعية للتعلم ، وزيادة مستوى الحفظ ونقل أثر التعلم ، وزيادة معرفة التلميذ بحقيقته أنفسهم ، وكذا توفير تغذية راجعة فيما يتصل بفعالية العملية التدريسية .
- (2) يساعد المعلم على الحكم على مدى كفاية استراتيجيات التدريس وطرقه وأساليبه التي يمارسها ، وتصنيف تلاميذه حسب قدراتهم ومستوياتهم المعرفية وموالبهم واستعداداتهم ، ومن ثم اتخاذ القرارات الملائمة صوب تحسين عملية التدريس .
- (3) الحصول على البيانات والمعلومات اللازمة لتطوير منظومة التدريس التي يتبناها المعلم في جميع أبعادها .
- (4) تحديد مدى كفاية المدرسة وبيئات التعلم المختلفة في تسهيل تعلم التلميذ .
- (5) إتجاز وكتابة التقارير الإجمالية إلى إدارة المدرسة والتعليم ، وإلى الآباء
- (6) يساعد التقويم على صناعة القرار الناجح : فصناعة القرار الناجح على أي مستوى (التلميذ ، المعلم ، المؤسسة) يتطلب عملية تقويم سليمة .⁽¹⁾

الاختبارات Tests

تمثل الاختبارات أهم وسائل التقويم التي يمكن من خلالها الحصول على بيانات تشير إلى فعالية منظومة التدريس التي يكمها المعلم أو يدرس وفقاً لها ، كما يمكن من خلالها الحكم على بيئة التعلم في مختلف أبعادها .

والاختبارات متلوعة إلى درجة كبيرة ويزيد تنوعها مع تقدم البحوث والدراسات فيها ،
ومع الحاجة إليها في كثير من مجالات نشاط الإنسان في المجتمع المعاصر ، ويعرف الاختبار
على أنه موقف مقنن مسم خصيصا للحصول على عينة من سلوك الفرد . والاختبار طريقة منظمة
لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر ، وهناك اعتباران أساسيان لابد من توافرها في أي اختبار هما :^(١)
(٥)

التقييس والموضوعية : ويشتمل التقيين على تلحين : الأولى معايير الاختبار والثانية : وهي
تقنين طريقة إجراء الاختبار ويقصد بالاختبار أنه :

- (1) لسوع من أنواع للملاحظة المضبوطة المنظمة لعينة من السلوك الذي يصعب ملاحظته
مباشرة لفترات طويلة .
- (2) نوع من أنواع الامتحانات المقننة التي يمكن تطبيقها على أفراد أو مجموعات .
- (3) يمكن أن يقس الاختبار بعض الجوانب الكمية أو الكيفية للأفراد .
- (4) الاختبارات ملها ما هو شامل ومنها ما هو متخصص .

وقد حدث تطور كبير ملحوظ في مجال الاختبارات ويمكن تصنيف الاختبارات في ثلاثة
أنواع رئيسية مستخدمة في الحل التربوي وهي :

- (1) الاختبارات القمصيلية : وتهدف إلى قياس التحصيل الدراسي للتلاميذ .
- (2) اختبارات الأداء : وهي ذات طابع عملي تهدف إلى قياس قدرة الفرد على أداء عمل
معين كالكتابة على الآلة الكاتبة أو الحرف 00000 إلخ .
- (3) الاختبارات النفسية : وتهدف إلى الكشف عن ذكاء التلميذ وقدراته واستعداداته
وشخصيته ودرجة تكيفه الاجتماعي ومن أهمها :
• اختبارات الذكاء .
• اختبارات القدرات والاستعدادات مثل : اختبارات القدرة اللغوية ، القدرة الكتابية ، التفكير
الابتكاري إلخ .
• اختبارات الشخصية مثل : اختبارات مفهوم الذات ، الاختبارات الإسقاطية .
• اختبارات الميول .
• اختبارات القيم والاتجاهات .

وتصنف الاختبارات لهما لمجموعة من الأسس^(١٤: 387-389) وذلك على النحو التالي:

1 - تقسيم على أساس المحتوى :

- أ - اختبارات نظوية .
- ب - اختبارات مصورة .
- ج - اختبارات عديدة .

2 - تقسيم حسب نوع المفردات التي يحتويها الاختبار :

- أ - اختبارات المقال .
- ب - اختبارات الموضوعية ، ومنها :
 - الصواب والخطأ .
 - الاختبارات من متعدد .
 - إعادة التركيب .
 - المزاجية .
 - التكملة .

3 - تقسيم حسب الأجزاء :

- أ - اختبارات فردية .
- ب - اختبارات جماعية .

4 - تقسيم حسب طريقة الإرشادات والفقرات :

- أ - اختبارات شفوية .
- ب - اختبارات كتابية .

5 - تقسيم حسب الوقت المخصص للاختبار :

- أ - اختبارات موقوتة " اختبار سرعة " .
- ب - اختبارات غير موقوتة " اختبار قوة " .

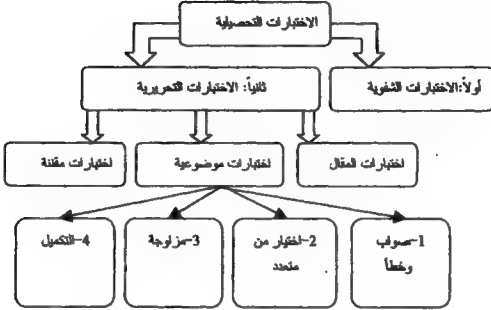
6 - تقسيم حسب ما تقيسه الاختبارات :

- اختبارات الذكاء .
- اختبارات الاستعداد الخاصة مثال : الاستعداد الموسيقي والاستعداد الرياضي والميكانيكي .
- اختبارات التحصيل الدراسي .
- اختبارات الشخصية .
- اختبارات التوافق (العام - الشخصي - الاجتماعي) .
- الاختبارات الإسقاطية .
- اختبارات الميول .
- اختبارات القيم والاتجاهات .
- اختبارات حصة حركية (المهارات الحركية - التآزر الحسي حركي) .

وسوف نستعرض هنا في دراستنا لأنواع ثلاثة من أنواع الاختبارات هما

: الاختبارات التحصيلية ، ومقاييس الاتجاهات ، واختبارات الأداء .

- الاختبارات التحصيلية وأسس بنائها



شكل رقم (19-2) الاختبارات التحصيلية وأسس بنائها

أولاً : الاختبارات الشفوية : Oral Exam

لعلنا أقم طريقة من طرق التقويم التقليدي وكانت عبارة عن حفظ حقائق ومعلومات معينة ثم إعادتها وتذكرها فكانت ترتكز على الذاكرة والطريقة الوحيدة هي التسميع الشفوي⁽⁴⁾.

وتعتبر الاختبارات الشفوية ضرورية في بعض المواقف التعليمية كما أنها مكملة لأنواع الاختبارات الأخرى ، فإذا أجريت الاختبارات الشفوية بدقة تامة وفي توقيت مناسب فإنها تساعد المعلم على فهم بعض الجوانب لدى تلاميذه أكثر مما تزدي إليه أنواع الاختبارات الأخرى .

ومن أهم مزايا الاختبارات الشفوية ما يلي :-⁽⁵⁾

- 1- تعطى صورة دقيقة عن قدرة التلميذ على القراءة الصحيحة والنطق السليم والتعبير الشفوي عن دراسة للغة القومية أو إحدى اللغات الأجنبية .
- 2- تساعد على إصدار الحكم على فترة التعليم على المناقشة والحوار وكذلك على سرعة التفكير والفهم وربط المعلومات واستخلاص النتائج منها وإصدار الأحكام عليها .

- 3- ذات الفائدة عند تقييم التلميذ في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية نظراً لعدم اكتسابه المهارات الكتابية .
- 4- تتيح الفرصة أمام التلميذ للاستفادة من إجابات بقية التلاميذ بطريقة مختلفة ولذلك فإنها تساهل على تثبيت المفاهيم في ذهن التلميذ وتجلب الأخطاء التي يقع فيها الآخرون .
- 5- تستخدم في التأكيد من صدق الاختبارات الأخرى .
- 6- تساعد على تصحيح الأخطاء التي يقع فيها التلميذ فور حدوثها .
- 7- تساعد المعلم على التمييز بين التلاميذ المقاربين في المستوى .
- 8- تنوع الفرصة للمعلم لتوجيه أكبر عدد من الأسئلة إلى تلاميذ الفصل .
- 9- تساهل على ربط أجزاء المادة ببعضها البعض وتسهل عملية الانتقال من موضوع لآخر في صورة أسئلة ولجوء يستفيد منها التلميذ .
- 10- تدفع التلميذ إلى بذل جهد أكبر في عملية استكمال الدروس حتى لا يخطئ أمام بقية التلاميذ .

أهم الانتقادات :

- 1- تعتمد هذه الطريقة على إجراء هذا الاختبار مرة واحدة قبل الفحص ، إذ لا يمكن إعادتها مرة ثانية إذا دعت الحاجة والظروف .
- 2- تعتمد اعتماداً كبيراً على ذلّة المعلم ووضع المعلم النفسي والجسمي وقد يتأثر المعلم أثناء تقييمه بما يعرفه عن التلميذ مسبقاً .
- 3- أن الأسئلة التي يطرحها المعلم على التلاميذ تختلف في درجة سهولتها أو صعوبتها من تلميذ إلى آخر ، ومن وقت إلى آخر ، وهذا ما يجعل تقييمها غير سليم .
- 4- لا يمكن الامتحان الشفوي المعلم من صرف الوقت الكافي لإجرائه خاصة عندما يكون عدد التلاميذ في الفصل كبير .
- 5- إن الوقت الذي يصرفه الفاحص لإجراء الاختبار الشفوي يشكل هدفاً قيمياً لو كان من الممكن توظيفه في نتائج تربوية أخرى .
- 6- أن وجود فروق فردية بين التلاميذ يجعل من الصعوبة مكان تكافؤ الفرص فيما بينهم .
- 7- لا يدون نتائجها في السجلات الخاصة بالتلميذ ، وبالتالي لا يمكن الرجوع إليها وتحليلها إذ ما استدعت الظروف لذلك .
- 8- بالرغم من أنها تتضمن عدداً كبيراً من الأسئلة إلا أن نصيب كل تلميذ منها يعتبر ضئيلاً ، وبالتالي فهي لا تغطي الدرجة الكافية من الثبات . ومن ذلك نستخلص أنه لا يجب على المعلم أن يعتمد اعتماداً كلياً على الاختبارات الشفوية ، أو يبالغ في استخدامها ، وإنما عليه أن يستخدمها بجانب أنواع الاختبارات الأخرى حتى يكون هناك نوع من التوازن والتنسيق والتكامل بين وسائل التقييم المتبعة .

والآن ما أهم أساليب تصنيف المعلقة الامتحان الشفوي ؟

أهم تصنيفات والمراحل للمعلمين والقيرويين .

- 1- يفضل إجراء الاختبار الشفوي أكثر من مرة لكل تلميذ .
- 2- عدم التفكير بالشكل والإخراج الذي يتمتع به المفوض كي ياتي التقدير موضوعياً .
- 3- يفضل أن يكتب المعلم أسئلة متساوية الحجم على ورقة حتى يبعد الذاتية .
- 4- عسى المعلم أن يبعد نفسه قدر الإمكان عن كل شأن يؤثر على المفوض إذ أن الحالة النفسية والمزاجية للمعلم تؤثر على عملية التقويم التربوي .
- 5- ويبقى الضمير المهني خير رقيب لكل ما يقوم به المعلم أثناء الاختبار الشفوي .

ثانياً : الاختبارات التحريرية

تنقسم الاختبارات التحريرية إلى ثلاثة أنواع هي :

- 1- الاختبارات التحصيلية المقننة .
- 2- لختبارات المقال .
- 3- الاختبارات الموضوعية .

1 - الاختبار التحصيلي المقنن .

الاختبارات التحصيلية المقننة هي في الأصل اختبارات موضوعية ، ولكنها وصلت إلى درجة كبيرة من الدقة والافتان ، وتوفر فيها الشروط الطمينة للتقويم بطريق متعددة حتى وصلت إلى صورتها النهائية .

والاختبار المقنن هو الاختبار الذي تم حساب معاملات صدقة وثباته وتحديد الوقت المناسب للإجابة عليه . (7 : 465)

وعامة تنقسم الاختبارات المقننة إلى ثلاث فئات رئيسية هي :

- 1- لختبارات الذكاء General Intelligence Tests
- 2- لختبارات الشخصية Personality Tests
- 3- لختبارات الاستعداد والاهتمام Interest and Aptitude Tests

• مميزات

- 1- يكون الاختبار المقنن مواد منشورة وجازمة فهو يصدر عن دار نشر معينة .
- 2- يصححه مجموعة من الخبراء في حل الاختبار والتقويم حتى لا تكون حكرأ على رأي لحد ، فتجذب الأخطاء التي يمكن أن يرتكبها المعلم أثناء وضعه للامتحان .

- 3- يتميز بموضوعيته المالية التي تتطلب تجريده على مجموعة من التلاميذ .
- 4- يحدد شروط إجرائه وفق تعليمات معينة على مجموعة معينة من التلاميذ في الصف كي يقرن فيما بعد بمجموعة أخرى .
- 5- يزود المعلم بوسيلة للتحرف على درجة التقدم الذي يحققه التلاميذ في الصف .
- 6- يسلح المعلم بإطار يمكنه من تقدير كل تلميذ في صفه .
- 7- يسلح المعلم بطريقة مناسبة لمقارنة تحصيل تلاميذه مع تحصيل تلاميذ آخرين .
- 8- يزود المعلم بوسيلة ناجحة لمقارنة تحصيل تلميذ معين في صفه مع مجموعة التلاميذ الذين هم في الصف نفسه وفي السن نفسها .
- 9- يستفاد من نتائج الاختبار المقتن أنه يمكن الاعتماد عليه إذا ما نُقل للتلميذ من مدرسته إلى مدرس لغيره .
- 10- يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات والموضوعية .
- 11- يساهم في اقتصاد وقت المعلم وتسهيل أمورهِ بحيث يستطيع الاعتماد عليه .

كيف يتم إعداد الاختبار المقتن :

1. المرحلة الأولى : تحديد الأبعاد المختلفة لجوانب تولد السمة وفق التعريف الإجرائي لتلك السمة
2. المرحلة الثانية : وضع الصياغة المناسبة للمفردات التي تنبع عن تلك الأبعاد وتمثلها .
3. المرحلة الثالثة : إجراء الاختبار على عينة عشوائية من التلاميذ ليتم تحليل المفردات وتقرير صلاحية المقولس الأولية .
4. المرحلة الرابعة : يقرر نتائج الاختبار من قبلات وصدق الصيغة النهائية للاختبار وذلك بعد تطبيقه على عينة كبيرة وممثلة .
5. المرحلة الخامسة : ترتيب البنود بشكل منسق بحيث تبدأ من الأسهل إلى الأصعب .
6. المرحلة السادسة : توضع للتعليمات المقترحة لكل جزء من أجزاء الاختبار .

ثانياً : اختبارات المقال .

فسي هذا النوع من الاختبارات يعبر التلميذ كتابة عن نفسه باستخدام عباراته الخاصة ، ومستخدماً بمعلومات يستمد من خلفيته المعرفية الخاصة . ويمكن التعبير من خلالها عن مدى إلمام التلميذ بالحقائق أو الأفكار ، كما يمكنه التعبير عن قدرات عقلية واستدلالية عليها مثل تلك التي تتضمنها عمليات الاستنتاج وتنظيم الأفكار والمقارنة والنقد .

وأغلب الأسئلة المنتشرة في المؤسسات التعليمية في مصر تعتمد على هذا النوع من الأسئلة:

بعض الأسئلة الاختبارية المقال :

- لخص قصة الأيام لطفه حسن.
- أآرن بين الخلية للنباتية والخلية الحيوانية.
- أسر أسباب الحملة الفرنسية على مصر.

مميزات الاختبارات المقال :

- 1- أنها سهلة في إعدادها ولا تستغرق من الدرس إلا وقت قصير .
- 2- تكشف عن قدرة الطالب على معالجة الموضوع المطلوب الكتابة فيه والتمرض لكل جزء فيه وفقاً لوزنه وأهميته .
- 3- تكشف عن قدرة الطالب على تخطيط الإجابات لتنظيم أفكاره وربطها ببعض .
- 4- تبين في بعض الأحيان قدرة الطالب على النقد ولبدأ الرأي الشخصي وإصدار الأحكام على ما يقرأ .

ولهذه الاختبارات بعض العيوب :

- 1- أنها ذكئة التصحيح أي أن درجات المعلمين لنفس الموضوع تختلف اختلافا كبير وفقاً لحوامل ذكئة متعددة .
- 2- لا تشمل جميع أجزاء المادة المراد قياسها ، بل تشمل عدد قليل من الأسئلة مما يجعل للصدفة دوراً في وضعها .
- 3- صياغة أسئلة المقال قد تؤدي في كثير من الأحيان إلى اختلاف للتلاميذ في فهم المقصود.
- 4- قد يكون لبعض التلاميذ مهارة لغوية في التعبير الكتابي وفي طريقة عرضهم لربطهم للمعلومات فيؤثر هذا على المصحح .
- 5- يتطلب تصحيحها وقتاً طويلاً علاوة على إجهادها المعلم .
- 6- تنفع للتلاميذ إلى الاهتمام بالحفظ والاعتماد على الملخصات والدروس الخصوصية .

مقترحات لتصحيح الاختبارات المقال :

- 1- أن يتضمن الاختبار عدداً كبيراً من الأسئلة ، كما يتطلب كل سؤال إجابة قصيرة ومحددة ، فمن المسلم به أن كثرة عدد الأسئلة يسمح بتغطية أكثر قدر ممكن من المقرر الدراسي ، وبالتالي فإن الدور الذي يلعبه الحظ في نتيجة الاختبار يحتر أقل خطورة عما كان .
- 2- صياغة الأسئلة بطريقة أكثر وضوحاً حتى تساعد للتلاميذ على فهم المطلوب من السؤال بكل دقة ، مع وضع تعليمات دقيقة للإجابة عنها ، وتجنب الأسئلة الاختيارية.
- 3- ضرورة إعداد نموذج للإجابة يوضح فيه نظام تقدير الدرجات .

ثالثاً : الاختبارات الموضوعية :

وهي الاختبارات التي تشمل مفردات موضوعية وهذه المفردات عبارة عن أسئلة محددة المعنى ولكل منها إجابة صحيحة واحدة لا يختلف المصححون في تقدير درجاتها ، وينبغي أن تكون الأسئلة واضحة من حيث اللغة والمعنى بالنسبة لكل فرد (١٣) .

ومن أهم مميزات الاختبارات الموضوعية :

- 1- أن للنتائج التي يتم التوصل إليها لا تتأثر بشخصية المصحح أو حالته النفسية ، أو الظروف التي يمر بها .
- 2- يمكنها تطبيقها على معظم جوانب المنهج لأنها تحتوي على عدد كبير من الأسئلة ذات الإجابة القصيرة .
- 3- سهولة التصحيح وسرعته .
- 4- أنها متنوعة وبالتالي يمكنها المساعدة في قياس العديد من الجوانب التي تنصب عليها عملية التقويم .
- 5- تعتبر الاختبارات الموضوعية من أنسب أنواع الاختبارات للتلاميذ الذين لم يصلوا بعد لكتساب مهارات الكتابة أو مهارات التعبير اللغوي .
- 6- تساعد على تنمية قدرة التلاميذ على إبداء الرأي وإصدار الحكم على عبارة أو فكرة ويمثل ذلك في أسئلة الصواب والخطأ :

عيوب الاختبارات الموضوعية :

- 1- لا تفسر قدرة التلميذ على وضع إطار عام للإجابة يعرض فيه معلومات مع التوسع أو الاختصار في عرض هذه المعلومات وفقاً لأهميتها ووزنها النسبي .
- 2- تتطلب هذه الاختبارات جهداً كبيراً ووقتاً طويلاً لإعدادها حتى تكون دقيقة وخالية من الأخطاء .

ومن ذلك يمكننا اقتراح ما يلي :

- 1- ضرورة التوسع في الاختبارات الموضوعية في جميع المراحل التعليمية وخاصة في المرحلة الابتدائية .
- 2- حيث أن لكل نوع من الاختبارات محاسنه وعيوبه فمن الأفضل عدم الاعتماد على نوع واحد .

أنواع الاختبارات الموضوعية :

من أمثلة أنواع الاختبارات الموضوعية المشهورة الأنواع التالية :

1. اختبارات أسئلة الصواب والخطأ True - False Tests
2. اختبارات أسئلة المزوجة Matching Tests
3. اختبارات أسئلة التكميل " الإكمال " Complete Tests

4. أسئلة الاختيار من متعدد Multiple – Choice Tests

وسنقوم فيما يلي شرحاً مفصلاً لكل نوع من تلك الأنواع .

1 - اختبار الصواب والخطأ :

وهي من أوسع الاختبارات الموضوعية انتشاراً وذلك لسهولة كتابتها نسبياً وتصحيحاً موضوعياً وإمكانية تغطيتها لمساحة كبيرة من المقرر ومن أمثلتها :

ضع علامة (√) لو (x) لما كل عبارة من العبارات التالية :

- 1 - عصور الليمون يحمر عباد الشمس الأزرق (علوم)
- 2 - يقع مضيق جبل طارق بين البحر الأحمر و الأبيض (جغرافيا)

إرشادات لتحضير فقرات (صواب - خطأ) .

- 1- لجعل العبارة تحتوى على فكرة رئيسية واحدة فإذا احتوت الفقرة على أكثر من فكرة رئيسية واحدة أو على مواد هامشية فإنها تكونه مضللة ويكون الاهتمام بها قليلاً .

مثال سيئ :

تقع مدينة الإسكندرية والميناء الرئيسي لجمهورية مصر العربية على شواطئ البحر الأحمر () .

مثال جيد :

تقع مدينة الإسكندرية على شواطئ البحر الأحمر () .

أو مدينة الإسكندرية هي الميناء الرئيسي لجمهورية مصر العربية () .

- 2- الشاك من أن المعلومة المعطاة في الفقرة هي صحيحة تماماً أو خاطئة تماماً وليس بين البينيين .

مثال سيئ :

التعزيز شرط أساسي لحدوث التعليم الجيد .

مثال جيد :

التمييز من بين العوامل المساعدة على حدوث التعلم الجيد .

3- لتكن العبارة قصيرة ومكتوبة بلغة واضحة ، فكما كانت العبارة قصيرة كلما زاد ذلك من درجة وضوحها ، وسهل على التلميذ الاهتداء إلى الجواب الصحيح لها .

مثال سيئ :

القائد العربي المسلم الذي قاد عدد كبير من الفتوحات وسمي بسيف الله المسلول هو خالد بن الوليد .

مثال جيد :

سيف الله المسلول هو لقب أُعطى لخالد بن الوليد .

4- قلل ، بل تجنب استخدام العبارات السلبية ، و أحذر من استخدام العبارات الثنائية السلبية لأنها تحول العبارة إلى إيجابية .

مثال سيئ :

لا يعتبر البنمسلين العلاج الشافي لكل الالتهابات .

مثال جيد :

يعتبر البنمسلين العلاج الشافي لكل الالتهابات .

أهم عيوبها :

- 1 - نسبة للتخمين عالية (50%) .
- 2 - لجوء المعلم إلى كتابة عبارات غامضة لتلاقي سهولة التخمين .
- 3 - صعوبة استخدام العبارات المطلقة دون استثناء .

مقترحات لتحسين نوعية الأسئلة

بالإضافة لما سبق من إرشادات يمكنك فعل الآتي لتحسين أسئلتك :

- يمكن لاختزال عامل التخمين عن طريق زيادة عدد الأسئلة في الاختبار .

- تجنب العبارات التي قد تعطي إشارات بصفة أو خطأ العبارة Cues .
 - وازن بين العبارات الخاطئة والصحيحة في الاختبار الواحد .
 - تجنب الأسئلة المخادعة التي كثيراً ما يلجأ إليها المعلمون دون مبرر .
- 2 - لاختبارات المزوجة :

اكتب بجانب كل دولة من القائمة (أ) رقم الميناء الموجود فيها من القائمة (ب) :

(أ)	(ب)
1. مصر	() جدة
2. سوريا	() حمص
3. لبنان	() جنوة
4. السعودية	() صيدا
5. الأردن	() الإسكندرية
6. ليبيا	() العقبة
7. الكويت	() اللاذقية
8. اليمن	() تونس
	() بني غازي
	() الأحمدى

إرشادات لكتابة فقرات المزوجة :

- من المفروض أن تكون مكونات كل قائمة متجانسة ،وإلا تصبح عملية المقابلة لا معنى لها ، ويستطيع الشخص الاهتداء إلى الجانب الصحيح دون معرفة حقيقة به .

مثال سهل

- | | |
|-------------------------|-------------------------------|
| 1 - أحمد شوقي () | أ - عام 1453 |
| 2 - فتح القسطنطينية () | ب - أمير الشعراء |
| 3 - مصر () | ج - ابن عم الرسول عليه السلام |
| 4 - علي بن أبي طالب () | د - لهر قليل |
| | هـ - ميناء العقبة |

مثال جيد

- | | |
|----------------------------------|---------------------|
| 1 - اشتهر بالعدل () | أ - أبو بكر الصديق |
| 2 - أول من دخل الإسلام () | ب - عمر بن الخطاب |
| 3 - أول من فكر بكتوبين القرن () | ج - عثمان بن عفان |
| 4 - قتل وهو يصلي بالمسجد () | د - علي بن أبي طالب |
| 5 - كان يعمل بالتجارة () | |

- مفردات القائمة الواحدة كبير ، والمفضل أن تكون هذه المفردات في حدود (5-8) على الأكثر،
والأفضل تصبح عملية المزاجية بين القائمتين سهلة .
- يفضل أن يتم ترتيب البنود في القائمة المحينة عما أبجدياً أو منطقياً ، حتى لا يكون في موقع
البنود ما يكشف هويته ويدل عليه .
- من المفروض أن تكون تعليمات الإجابة واضحة فيما يتصل بالطريقة التي تتم المقابلة
بموجبها . وفيما إذا كانت بعض مفردات القائمة الثانية تصلح لأن تكون جواباً مقبولا لأكثر من
مفردة واحدة من مفردات القائمة الأولى . حيث أن مثال هذا الأجراء في حالة فقرات المقابلة .

3 - اختبار التكميل :

أكمل العبارات الآتية :

- 1) يتركب الماء من أكسجين +
- 2) تقع نيجيريا في قارة وعاصمتها هي
- 3) عدد زوايا المثلث تساوي درجة .

إرشادات لكتابة فقرات التكميل :

- اكتب الفقرة بحيث يكون الجواب المطلوب إعطاءه محدداً أو مختصراً أو
صحيحاً كان يكون كلمة لها شكل واحد محدد بالنسبة لجميع المفحوصين الذين
يعرفون الإجابة الصحيحة .

مثال سيئ

عاصمة جمهورية مصر العربية

مثال جيد

تسمى عاصمة جمهورية مصر العربية

- أبدأ بكتابة سؤال مباشر ، ثم أنتقل منه إلى صيغة الجملة غير التامة عندما
تمتلك القدرة على ذلك ، لأن استخدامك لصيغة السؤال يزيد من احتمال أن
يأتي واضحاً ، وأن يكون له جواب محتمل واحد ، وكذلك فإن العبارات غير
التامة تميل لأن تكون أقل غموضاً عندما تعتمد على قضايا سبق أن صيغت
على هيئة سؤال .

مثال

- ما اسم المادة الموجودة في لفائف التبغ ، النيكوتين .
- تحتوي لفائف التبغ على مادة (النيكوتين) .

• الكلمات التي مستملاً بها الفراغات من الواجب أن تكون ذات صلة بالفكرة الرئيسية في الفقرة ، بحيث تجنب التلاميذ أن يستجيبوا للأجزاء غير الهامة في السؤال لذلك حاول أن تكون الكلمات الناقصة هي أشياء رئيسية لها أهميتها ودالاتها .

مثال سيئ

تدخل على والخبر ، فترفع ويسمى
أسمها ، الثاني ويسمى خبرها .

مثال جيد

تدخل كان على المبتدأ أو الخبر (ترفع) الأول ويسمى أسمها و(تنصب)
الثاني ويسمى (خبرها) .

- يفضل أن تأتي الفراغات في نهاية الفقرات ، وهذا يتيح للمفحوص أن يقرأ كامل الفقرة قبل أن يصل إلى الفراغ المطلوب إكماله .

مثال سيئ

(الامازون) هو أطول نهر في العالم .

مثال جيد

أطول نهر في العالم يسمى نهر (الامازون)

4 - أسئلة الاختيار من متعدد (3-2)

يتكون اختبار الاختيار من متعدد من مجموعة من الأسئلة ، كل سؤال منها يتكون من جزئين رئيسيين هما : مقدمة السؤال أو رأس السؤال ، والبديل أو الاختيارات . والمقدمة أو رأس السؤال قد تكون جملة غير تامة ، أو سؤالاً ، أو مشكلة ، أو رسماً بيانياً ، أو جدولاً ، أو مخططاً لتجربة . أما البديل أو الاختيارات فهي تتكون عادة من الإجابة الصحيحة (والتي يجب أن يكون مضمونها صحيحاً تماماً وإن كانت صحيحة ليس من البديهي اكتشافها) ، وعدد من الإجابات الخاطئة أو البدائل غير الصحيحة والتي تُعرف بالموهلات Distracters في مضمونها ومعناها

وإن كانت لا تبدو وكذلك بسهولة ، كما تشكل إغراء للمهتمين غير المتمكن من القدرة التي يستهدف السؤال قياسها ، ويتراوح عددها من 3-4 . وبذلك يتراوح عدد البدائل بما فيها الإجابة الصحيحة ما بين 4-5 بدائل وذلك لتقليل أثر التخمين .

وتولجّه تلك الأسئلة بعدد من الانتقادات إذ يقال بأنها محددة وخائفة أو مقيدة Stifling لتفكير الطالب للمبتكر ، ولكن قد تكون تلك الشكوى مقبولة بالنسبة للأسئلة رديئة التصميم ، أما أسئلة الاختيار من متعدد ذات التصميم الجيد فيمكن أن يأتي لها قدر من التحدي والعدالة للتلاميذ ، ولكي يتحقق ذلك نقدم بعض التوجيهات التي يمكن أن تحسن من تصميم هذا النوع من الأسئلة .

أ- يجب أن يرتبط كل سؤال من أسئلة الاختيار من متعدد بهدف من أهداف الدرس أو الوحدة أو المقرر . وبالتالي يمكن أن يتجنب مصمم الاختبار بناء أي سؤال على تفاصيل فرعية وغير هامة ، ولا تتصل بالأهداف المحددة مسبقاً .

ب- يجب على جميع الاستجابات أن تكون متفقة نوعياً مع رأس السؤال ومتوازنة مع بعضها في الشكل (من حيث طول الاستجابة والمضمون) ، لأن التلميذ ذا الحدس الاختياري قد يمكنه أن يكتشف البدائل الضعيفة ويختار الاستجابات الصحيحة دون أن يكون متمكناً من المفهوم أو القدرة التي يتطلبها السؤال .

ج- يجب أن تكون الاستجابات مستقلة عن بعضها البعض فكل استجابة ترتبط بالاستجابة الأخرى بصفتها إجابة محتملة لرأس السؤال ولكنها لا يجب أن تتداخل معها .

د- ينبغي تجنب الإكثار من عبارات " لا شيء مما سبق " ، أو " كل ما سبق " أو ما ذكر في أ ، ج مثلاً .

هـ- توزيع الإجابات الصحيحة عشوائياً دون اللجوء لأي نمط بحيث يكون هناك شيء من التوازن بين الإجابات الصحيحة لكل استجابة من الاستجابات.

و- يجب أن يتضمن رأس السؤال كل المعلومات الممكنة ، بحيث لا تتكرر نفس المعلومات في كل مرة مع البدائل .

ج. إذا دعت الضرورة لاستخدام صياغة نافية ، فيجب التأكيد على هذه الصياغة وذلك بوضع خط تحت الكلمات التي تفيد النفي أو كتابتها بحروف مميزة .

أنماط مختلفة من أسئلة الاختيار من متعدد :

- إذا كان لدينا أربع آلات ، الأولى تبذل شغلاً قدره 4000 جوال في 10 ثوان ، والثانية 4500 جوال في 15 ثانية ، والثالثة 5000 جوال في 20 ثانية ، والرابعة 5500 جوال في 25 ثانية . أي من الآلات الأربع السابقة أندر على بذل شغل ؟

أ - الأولى
ب - الثانية
ج - الثالثة
د - الرابعة

- يتركب الجدار الخلوي النباتي كيميائياً وبشكل رئيسي من :
أ - الكربوهيدرات
ب - البروتينات
ج - المستيرولات
د - الدهون والبروتينات
- فيما يلي مجموعة من الاعتقادات الثابتة بين الناس ، وأسفل كل عبارة مقياس يصنف مدى صحة أو خطأ الاعتقاد ، في ضوء معلوماتك العلمية اختر الحرف المناسب لإجابة كل سؤال.

❑ خسوف القمر ينشأ بقرب حدوث زلازل على الأرض .

أ - صحيح تماماً
ب - يحتمل أن يكون صحيحاً
ج - خطأ تماماً
د - يحتمل أن يكون خطأ

- ❑ فيما يلي مجموعة من الأسئلة مسبقة بعدد من الإجابات المحتملة لكل منها. حدد الإجابة الصحيحة لكل سؤال منها باختيار الحرف الدال على هذه الإجابة.

أ - "أرشميدس"
ب - "ليفنهورك"
ج - "كوبر نيكس"
د - "أيششتين"
هـ - "دارون"
و - "نيوتن"

- مكتشف قانون الجاذبية .
- مكتشف نظرية النسبية .

قائمة مراجعة الاختبارات الموضوعية التحريرية ذات الاختيار المتعدد

210-207 : 17) Reviewing Objective Paper-and Pencil Multiple-Choice Tests

1 - اعتبارات عامة . General Consideration

1- التعليمات الخاصة بالمتحنيين واضحة وكاملة ؟ وهل هذه التعليمات :

- (1) تصف الظروف التي سيتم خلالها إعطاء الاختبار ؟
- (2) تصف الإجراءات التي سيتم استخدامها بالضبط ؟
- (3) تضع قائمة بالمواد المطلوبة ؟
- (4) تصف اعتبارات وضع الدرجات (على سبيل المثال تحديد جزاء التخمين) ؟

(5) تحدد الوقت المسموح به للاختبار ، ولكل جزء من أجزائه ؟

ب- هل التعليمات الخاصة بالمختبرين واضحة وكاملة ؟ وهل تتضمن :

- (1) كيفية استجابتهم للبند ؟
- (2) الوقت المسموح به ؟
- (3) كيفية وضع الدرجات ؟
- (4) كيفية تسجيل الأسئلة أو التعليقات الخاصة بنقد الاختبار ؟

ج- هل توجد ورقة إجابة منفصلة لتسهيل عملية وضع الدرجات ؟

2 - بنود الاختبار ككل :

- ☐ هل بنود الاختبار مهمة وواقعية ملائمة للمقر ؟
- ☐ هل المعارف والمهارات الممثلة في بنود الاختبار ضرورية للتقدم إلى المراحل التالية في البرنامج " أو المقرر " ؟ (ينطبق هذا على الاختبارات في أثناء البرنامج فقط) .
- ☐ هل البنود عينة ممثلة بشكل كاف للمعارف والمهارات التي يتضمنها البرنامج " أو المقرر " ؟

- ☐ هل تتطلب الإجابة عن البنود استخدام المعارف والمهارات التي يتضمنها البرنامج " أو المقرر " ؟
- ☐ هل تقيس البنود تطبيق المعارف التي تم اكتسابها خلال البرنامج أو المقرر وليس المعارف العامة ؟
- ☐ هل تتعامل البنود مع الجوانب المهمة والمقيدة للمقرر وليس التفاصيل الثقافية ؟
- ☐ هل تتطلب البنود معارف وتطبيقية معينة وتتجنب الأسئلة التي يمكن الإجابة عنها عن طريق التفكير المنطقي الذكي ؟
- ☐ هل تستخدم البنود اللغة الدارجة ؟ وهل تتجنب استخدام المصطلحات غير الضرورية .
- ☐ هل كل بند مستقل عن الآخر بحيث إن حل أحد البنود لا يعطي الإجابة عن البند الآخر ؟
- ☐ هل تتجنب البنود استخدام الكلمات والتراكيب اللغوية الصعبة ؟
- ☐ هل تتجنب البنود التراكيب اللغوية الضعيفة والأخطاء النحوية وعدم الدقة ؟
- ☐ هل المجموعات المترابطة من البنود (والتي تتعلق بالخريطة أو الرسم البياني أو المخطط أو البيانات نفسها) مسبوقة بعنوان يحدد بالضبط البنود التي تنتمي للمجموعة ؟
- ☐ هل تم فصل البنود بمسافة بيضاء كافية تجعل من الواضح معرفة أين يبدأ للبند وأين ينتهي ؟

3 - رأس السؤال أو جذر السؤال (الذي يظهر في شكل سؤال أو مشكلة) :

- ☐ هل تم تحديد مشكلة واحدة ، واضحة ومحددة ؟
- ☐ هل تم تجنب عدم الوضوح في الصياغة ؟
- ☐ هل تتوفر كل المعلومات اللازمة للاستجابة ، بما في ذلك المحددات ؟
- ☐ هل تتضمن المشكلة فقد المعلومات ذات العلاقة بحلها ؟
- ☐ هل تم تجنب رؤوس الأسئلة الموضوعية في صيغة النفي ؟

4 - المشتكات (البدائل) :

- ☐ هل تتجنب البنود البدائل التي يكون من الصعب على المختبرين التمييز بينها ؟
- ☐ هل البدائل معقولة وجذابة ؟
- ☐ هل تتجنب البنود جعل الإجابة الصحيحة واضحة لدرجة تشير تشكك المختبرين ؟
- ☐ هل تم تجنب المشعرات التي لا داعي لها والتي توجه نظر المختبر للإجابة (مشعرات لفظية ، أخطاء نحوية ، أو عدم الاتساق في البدائل) ؟
- ☐ هل تم صياغة البدائل في صيغ متشابهة أو متوازنة ؟
- ☐ هل تم التدخل بين البدائل ؟
- ☐ هل تم تجنب البدائل (كل الإجابات السابقة صحيحة) ، و(لا توجد أي إجابة صحيحة بين الإجابات السابقة) ، أو استخدامها بشكل متوازن ؟
- ☐ هل تم تحديد موضع الإجابة الصحيحة بين البدائل بشكل عشوائي ؟
- ☐ هل تم تحديد تجنب البدائل ذات الصياغة الفنية الزائدة عن اللازم ؟
- ☐ هل تم ترتيب البدائل الرقمية بشكل صاعد أو هابط ؟
- ☐ هل تم تجنب وضع البدائل للماتلة ؟
- ☐ هل تم تجنب المشعرات أو المحددات التي تصد البديل مثل "دائماً" و "أحياناً" و "إطلاقاً" و "ممكن" و "غالباً" و "علامة" و عادة " ؟
- ☐ هل طول البدائل تقريباً واحد ؟
- ☐ هل توجد أربعة بدائل على الأقل ؟

- خصائص الاختبار المقبول

يجب أن يتوفر في الاختبارات المستخدمة كمقاييس معيارية في مجال التدريس معايير معينة . وعلى وجه التحديد ، فإن كل اختبار يجب أن يكون صادقاً وواقعياً وثابتاً وموضوعياً وقابلاً للتطبيق وشاملاً واقتصادياً . ويتنوفي كل الاختبارات هذه المتطلبات بدرجة كبيرة أو صغيرة ، ولكن لا يوجد اختبار صادق بشكل كامل ، أو ثابت بشكل كامل . ويوضح الشكل رقم (19-3) تقويماً للخصائص الأساسية لأحد الاختبارات المستخدمة في مجال التدريس (186-182)

صادق		↓				غير صادق
واقعي		↓				غير واقعي
ثابت			↓			غير ثابت
موضوعي	↓					غير موضوعي
قابل للتطبيق			↓			غير قابل للتطبيق
مقتن	↓					غير مقتن
شامل				↓		قاصر
غير مكلف					↓	مكلف

شكل (19-3) تقييم أحد الاختبارات بالنسبة لثماني خصائص

□ الصدق : Validity

يعتبر الاختبار صادقاً إذا كان يقيس ما يفترض قياسه وليس شيئاً آخر . وعلى سبيل المثال ، إذا صمم اختبار لقياس القدرة على رسم الأجهزة باستخدام الرسم التخطيطي ذي المربعات Equipment block diagram ، وكان ما يقيسه فعلياً هو سرعة القراءة والاستيعاب فإن الاختبار لا يعتبر اختباراً صادقاً . وإذا كان اختبار ما يهدف إلى قياس قدرة المتدرب على تطبيق المعارف ، يجب أن يقيس القدرة على التطبيق وليس مجرد القدرة على تذكر الحقائق وكتابتها على ورقة الإجابة . وصدق الاختبار له تأثيراته الضمنية بالنسبة لشكل الاختبار (شفهي أو تحريري أو أدائي) وما يغطيه الاختبار . فالتشكل يجب أن يكون مناسباً للأداء المطلوب ، كما أن بنود الاختبار يجب أن تغطي كل هدف من الأهداف .

وعلى الرغم من وجود أنواع متعددة من الصدق^(١) ، فإن صدق المحكمين هو النوع ذو الأهمية بالنسبة للمقياس المتعلق بالتحصيل الأكاديمي . ويكون المقياس المتعلق بالتحصيل ذا صدق عندما يكون الأفراد الذين حصلوا على أعلى الدرجات عند استخدام المقياس هم الأفراد الذين يستطيعون أداء المهام المتعلقة بموضوع الاختبار بكفاءة ، ويستقي صدق المحكمين عندما يقرروا أن موضوع مفردات الاختبار تمكن جولانب للقياس التي ينبغي له قياسها .

(١) أنواع الصدق هي صدق تجريبي ، والصدق الملازم والصدق الشكلي ، والصدق الشقي والصدق للمباري (وهو مزيج من الصدق الشقي ، والشكلي) .

□ الثبات : Reliability

يكون الاختبار ثابتاً إذا كان هناك اتساق في نتائجه ، فإذا كان هناك تطبيق في النتائج في كل مرة يستخدم فيها الاختبار ، فإنه يمكن اعتبار الاختبار ثابتاً إلى حد كبير ، ولكن لا توجد أداة قياس ثابتة تماماً . على سبيل المثال ، فإنه يمكن الحصول على قياس لدرجة ثبات مقياس المسافات Odometer بأخذ عدة قراءات للمسافة التي يسجلها الجهاز بالنسبة لمول مقيس . وفيما عدا الأخطاء التي يرتكبها الشخص الذي يأخذ القراءة ، فإن كمية التشتت في القراءات يمكن أن تمثل درجة عدم الثبات في مقياس المسافات .

يعتبر الحصول على قياس لدرجة ثبات الاختبار مشكلة غاية في التعقيد نظراً لأن الأشياء التي يقيسها الاختبار لا تظل ثابتة. فإذا أعيد تطبيق الاختبار نفسه على التلاميذ أنفسهم ، فإنه يتوقع حدوث تغيير في التلاميذ من تطبيق إلى آخر نظراً لتعلمهم بعض الأشياء نتيجة أخذ الاختبار في المرة الأولى (ويمكن أيضاً أن يتذكر التلاميذ بعض الإجابات) . أما إذا طبق الاختبار نفسه على مجموعة من التلاميذ نفسها في فرصتين ، ولم يحصل هؤلاء التلاميذ على أي تدريب إضافي في الموضوعات التي يتضمنها الاختبار فإن الأوضاع النسبية للمجموعة يجب ألا تتغير بشكل ملموس . فإذا تغيرت فإن الاختبار يعتبر غير ثابت . وتتضمن مصادر عدم الثبات الفشل في تقنين توجيهات الاختبار ، والأخطاء في التصحيح ، وعدم تقنين ظروف الاختبار ، والتخمين بواسطة التلاميذ والأخطاء في تحديد عينة المحتوي ، وتقلبات الصدفة في انتباه التلاميذ وفي اتجاهاتهم وفي حالتهم الجسمانية . وعادة ما يؤدي إعداد معايير لتطبيق الاختبار ، واستخدام الآلات في تصحيح الاختبار ، وتطويل الاختبار إلى زيادة درجة ثباته .

□ الواقعية : Realism

الواقعية (أو مدى دقة تمثيل الواقع) هي مدى تطابق أو قرب سلوك وظروف ودلائل ومعايير المقياس المعياري مع تلك الخاصة بالتعريف الإجرائي . ويتطلب الوضع المثالي تطبيق الأداء في الاختبار مع أداء المهمة ، ولكن هذا الوضع المثالي لا يكون ممكناً دائماً نظراً لعوامل الصعوبة والخطر والتكلفة . ولأسوء الحظ فإن الخصائص المادية لدقة تمثيل الواقع لا تضمن درجة عالية من

صدق التنبؤ . ومع ذلك ، فإنه في حالة عدم إمكانية استخدام صدق التنبؤ فإن أفضل بديل هو الواقعية .

□ الموضوعية : Objectivity

يكون الاختبار موضوعياً عندما يتم تجنب أثر عنصر التقدير والتحيز من قبل المصحح في عملية التصحيح . فإذا كان الاختبار موضوعياً بشكل كامل - وهو الوضع المثالي - فغن المصححين المختلفين الذين يقومون الأداء نفسه أو أوراق الاختبار في أوراق الاختبار نفسها ، وتوصلوا إلى الدرجات نفسها ، فإن الاختبار يعتبر موضوعياً .

□ القابلية للتطبيق : Administrability

يكون الاختبار قابلاً للتطبيق عندما يمكن إعطاؤه بسهولة نسبية لمجموعة من المختبرين ، وعندما تتوفر فيه القدرة على توصيل ما يجب القيام به بوضوح للمسئول عن تطبيق الاختبار والمختبرين . ويكون تطبيق بعض الاختبارات غاية في الصعوبة ويطلب تدريباً متخصصاً . وبعض الاختبارات الأخرى تكون ذاتية التطبيق من الناحية العملية ، حيث تتطلب مجرد توزيع أوراق الأسئلة والإجابة ، وإعطاء التلاميذ إشارات البدء والانهاء ، وجمع الأوراق . ويؤدي إعداد توجيهات مكتوبة لتطبيق الاختبار - والتي تتطلب إما قيا المسئول عن تطبيق الاختبار بقراءة هذه التوجيهات للمجموعة أو قيام المختبرين بقراءتها - إلى ضمان قابلية الاختبار للتطبيق . كما أن القابلية للتطبيق تزداد باستخدام أوراق إجابة منفصلة لتسجيل استجابات المختبرين .

□ القابلية للتقنين : Standard ability

يكون الاختبار مقنناً عندما يتم الحصول على عينة منظومة للأداء تحت ظروف محددة ويتم تصحيحه طبقاً لقواعد محددة . وتشمل عوامل التقنين على الأجهزة والأدوات ووسائل العمل المساعدة والمواد والتهيئات وصعوبة المشكلات وبيئة الاختبار . ويجب أن تتطابق جميع الظروف بالنسبة لجميع المختبرين . وبالإضافة إلى ذلك - ولضمان التقنين - فإن الاختبار المقنن يجب أن يتم تقييماً بشكل تجريبي للحصول على أدلة على صدقها وثباتها .

□ الشمول : Comprehensiveness

يكون الاختبار شاملاً عندما يأخذ عينة متكاملة لما يتم قياسه . وفي مجال التدريس التعليمي ، فإن الاختبار يجب أن يكون عينة ممثلة بشكل كاف لأهداف منظومة التدريس ، ومع ذلك ، وفي أفضل الأحوال فإن أي اختبار يكون فقط عينة للسلوك الذي تم تدريسه في النظام ، وعلى مصممي الاختبارات للتأكد من أن كل اختبار يكون عبارة عن عينة ممثلة وشاملة للأهداف .

□ الاقتصاد : Economy

يكون الاختبار اقتصادياً عندما يتطلب الحد الأدنى من الوقت والأجهزة والمواد والأفراد لتطبيقه وتصحيحه . وأنه لمن الواضح أن الاقتصاد هو أصعب العوامل التي يمكن الحفاظ عليها في حدود معينة إذا ما أريد تعظيم الخصائص الأساسية الأخرى للاختبار .

- إجراءات تصميم اختبار تحصيلي

يعد الاختبار التحصيلي في ضوء عدد من الخطوات التي تتم تباعاً حال انتهاء عملية التدريس ويتم ضبط الاختبار بهدف الحصول على الخصائص الإحصائية التي تؤكد صلاحية الاختبار للاستخدام ، والثقة في البيانات التي تسفر عن تطبيقه .

وفيما يلي نقدم عرضاً مختصراً للخطوات التي يتم في ضوءها تصميم

اختبار تحصيلي .

أ - تحديد الهدف من الاختبار :

إذا يهدف الاختبار التحصيلي إلى الحصول على بيانات تتعلق بتحصيل التلاميذ للمحتوى العلمي المتضمن في وحدة دراسية معينة وفقاً لمستويات المجال المعرفي (تذكر، فهم ، تطبيق ، ع على سبيل المثال)

ب- تحديد أبعاد الاختبار :

ترتبط أبعاد الاختبار بالهدف منه والذي يتعلق بدوره ببعدين هما :

(1) بعدد المحتوي : الذي يمثل محتوى المادة العلمية المتضمنة في وحدة

دراسة معينة من حقائق ومفاهيم ومبادئ وقرائين ، والمتوقع كسب التلاميذ

له بعد دراسة هذه الوحدة .

(1) بمد السلوك : وهو يشير إلى نوع السلوك الذي يقيسه الاختبار ، وكذا يقتصر الاختبار على قياس قدرة التلاميذ على التفكير ، الفهم ، التطبيق ، و التي تمثل الثلاثة مستويات الأولى من تصنيف بلوم للأهداف التعليمية ويمكن عرض نتائج تحليل محتوى بمدى الاختبار في جدول كما موضح بجدول رقم (1-19)

جدول رقم (1-19) نتائج تحليل محتوى بمدى الاختبار

السلوك	تذكر		فهم		تطبيق		الاختبار ككل	
	عدد	النسبة	عدد	النسبة	عدد	النسبة	عدد	النسبة
المحتوى	الأسئلة	النسبة	الأسئلة	النسبة	الأسئلة	النسبة	الأسئلة	النسبة
حقائق								
مفاهيم								
مبادئ								
قوانين								
الاختبار ككل								

ج - تحديد نوع الاختبار ومفرداته :

تمثل أسئلة الاختبار من متعدد نمطاً من أسئلة الاختبارات الموضوعية إذا تشمل مفردات هذا النمط من الأسئلة على ثلاثة أجزاء هي : مقدمة السؤال ، الإجابة الصحيحة ، الإجابات المضللة (المشووشة) ، على أن يتوافر في كل جزء مجموعة من المواصفات ، كما سبق أن أوضحنا ويتكلف من :

(1) مقدمة السؤال : وفيها يقدم التلميذ موقفاً مشكلاً يتطلب حلاً ، أو عبارة ناقصة تكملها أو تفسيرها أو تجيب عنها إحدى الاستجابات التالية لها مباشرة، بحيث يراعى فيها :

- أن تشمل على كافة البيانات التي يحتاج إليها التلميذ لكي يختار على أساسها الاستجابة الصحيحة .
- أن تكون المعلومات والألفاظ المستخدمة في مستوى التلاميذ ومألوفة لديهم.

(2) الإجابة الصحيحة : وهي إحدى الاستجابات التي يختار منها التلميذ .

ويراعي فيها :

- ألا تحتوي على كلمة أو كلمات مترابطة أو متشابهة مع كلمة في مقدمة السؤال ،
توحي بأنها الإجابة الصحيحة .
- ألا تكون أكثر طولاً أو قصراً بشكل واضح عن الاستجابات الأخرى .
- ألا توضع في نفس الترتيب بين الاستجابات الأخرى بصفة مستمرة ، ويفضل أن تحصل 25% في كل ترتيب بالنسبة للاختبار ككل في حالة كون عدد الاستجابات أربع استجابات ، أو 20 % في حالة خمس استجابات .

(3) الإجابات المضللة : وهي تمثل باقي الاستجابات التي تكون مع الإجابة

الصحيحة مجموع الاستجابات التي تلي مقدمة السؤال ، وهي تبدو جميعها محتملة للصحة من وجهة نظر التلميذ ، بمعنى ألا يكون خطؤها واضحاً .

د - تحليل مفردات الاختبار : Item Analysis (19)

يتم تحليل مفردات الاختبار لتحديد معامل السهولة لكل مفردة ومعامل التمييزية والثبات لكل مفردة .

وفيما يلي خطوات تحليل مفردات الاختبار .

• أ - تحديد معامل السهولة لكل مفردة Facility Index (F.I)

يقصد بمعامل السهولة نسبة عدد الإجابات الصحيحة إلى عدد الإجابات الصحيحة والخالطة في كل مفردة .

ويمتطيع المعلم الحصول على قيمة معامل السهولة لسؤال " لمفردة " بشكل بسيط ، وذلك بأن يسأل التلاميذ الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة بأن يرفعوا أيديهم ، فتكون نسبة هؤلاء إلى جميع التلاميذ في الفصل هي معامل سهولة السؤال أو المفردة .

وتستخدم المعادلة التالية لتحديد معامل السهولة للمفردات :

C

$$FI = \frac{C}{C+W}$$

C+W

حيث أن :

FI : معامل السهولة

C : عدد الإجابات الصحيحة

W : عدد الإجابات الخاطئة

وبما أن معاملات السهولة تتأثر بالتخمين ، وسيما في حالة مفردات الاختيار من متعدد ، لذلك فقد يقوم الباحث بتصحيح معاملات سهولة المفردات من أثر التخمين باستخدام المعادلة التالية :

$$FI = \frac{C - \left(\frac{W}{n-1} \right)}{C+W}$$

حيث أن :

FI : معامل السهولة المصحح من أثر التخمين

C : عدد الإجابات الصحيحة

W : عدد الإجابات الخاطئة

n : عدد الاحتمالات الاختيارية لإجابة السؤال

وقد اعتبر أن المفردة التي يصل معامل السهولة لها أكثر من 0.9 مفردة شديدة السهولة ، وأن المفردة التي يصل معامل السهولة لها أقل من 0.1 مفردة شديدة الصعوبة .

ويمكن مقارنة معامل السهولة لأي مفردة اختبار بالجدول رقم (19 - 2) الآتي : (8 : 124)

جدول (19 - 2) يوضح مقارنة معامل السهولة لأي مفردة اختبار

درجة السهولة	مدى معامل السهولة	عدد الأسئلة المقترحة
سهل جداً	1 - 0.85	15 %
متوسط السهولة	0.85 - 0.60	25 %
متوسط الصعوبة	0.60 - 0.25	25 %
صعب جداً	0.25 - صفر	15 %

• ب - تحديد معامل التمييز لكل مفردة :

يصبر معامل تمييز المفردات عن قدرة المفردة على التمييز بين الطالب الممتاز والطالب الضعيف في الإجابة عن الاختبار .

ويتم حساب معاملات تمييز المفردات باستخدام تقسيم " كيلي " الذي يمتد على ترتيب درجات الطلاب في الاختبار تنازلياً ، ثم فصل الـ 27 % من درجات أفراد العينة التي تقع في الجزء العلوي وكذلك الـ 27% من درجات أفراد العينة التي تقع في الجزء السفلي ، ثم استخدام معادلة " جونسون " .

$$D.I = \frac{QH - QL}{N \times 0.27\%}$$

حيث :

DI	معامل تمييز المفردة
QH	عدد الإجابات الصحيحة في الأرباعي العلوي (الطرف العلوي).
QL	عدد الإجابات الخاطئة في الأرباعي السفلي (الطرف السفلي).
N	عدد الأفراد الذين أجابوا على الاختبار .

وكلمما تقترب معامل التمييز لمفردة لاختبار من الواحد الصحيح ، دل ذلك على قدرة هذه المفردة على التمييز بين المجموعتين (الممتازين والضعفاء) ، وهذا يعني أن معظم أفراد المجموعة الممتازة أجابوا عن تلك المفردة . وكلمما تقترب معامل تمييز المفردة من الصفر كلما قل تمييز العبارة . ومن المحركات الشائعة لقيم معامل التمييز هو + 0.3 ويجب أن يكون موجباً . والفرح البعض استخدام حد قطع لمعامل التمييز بقيمة +0.2 أو +0.4 . (8 : 126)

• ج - تحديد معاملات ثبات مفردات الاختبار :

يتم تعيين ثبات الاختبار ككل اعتماداً على ثبات مفرداته ، وتستخدم طريقة " الاحتمال المتوالى " لحساب ثبات مفردات الاختبار ، وتعتمد من أصلح الطرق

لحساب ثبات الاختبار حيث تعتمد على اختبار إجابية واحدة من عدة إجابات محتملة،
وتستخدم للمعادلة التالية لحساب ثبات الاختبار :

$$R_i = \frac{n}{1} \left(L - \frac{1}{n} \right)$$

حيث أن :

R_i هو معامل ثبات المفردة

N هو عدد الاحتمالات الاختيارية للمفردة

L هو أكبر تكرار نسبي لأي احتمال من الاحتمالات للمفردة

- خطوات تحليل مفردات الاختبار : (11 : 153-154)

افترض أن عدد التلاميذ الذين أجابوا عن اختبار ما هم (50) تلميذاً .

1- رتب أوراق إجابات التلاميذ ترتيباً تنازلياً تبعاً لدرجاتهم .

2- اقسم جميع الأوراق إلى مجموعتين مجموعة عليا (تلك التي حصلت على درجات عالية) ، ومجموعة منخفضة (تلك التي حصلت على درجات منخفضة).

3- بالنسبة لكل مفردة اختبار ، أحسب عدد التلاميذ في المجموعة العليا الذين تخيروا كل بديل (إذا كانت مفردة الاختبار على هيئة الاختيار من متعدد) ، وكرر نفس العمل مع التلاميذ في المجموعة المنخفضة .

4- سجل هذه النتائج في جدول كما هو موضح بجدول رقم (19 - 3) الآتي عرضه ، والذي يوضح نتائج التحليل لكل مفردة من مفردات الاختبار :

جدول رقم (19 - 3) نتائج تحليل معاملات الصعوبة والسهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار

مفردة رقم 1	عدد التلاميذ	1	ب	ج	د	معامل الصعوبة	معامل السهولة
المجموعة العليا	25	3	20	1	1	50/30	50/20
المجموعة المنخفضة	25	8	10	5	2	0.6	0.4 +

5- احسب معامل صعوبة المفردة ، وذلك بتقدير عدد الذين أجابوا على المفردة إجابة صحيحة في كل من المجموعتين العليا والمنخفضة (20 + 10) ، ثم قسم ناتج الجمع على العدد الكلي للتلاميذ في المجموعتين .

$$\text{معامل صعوبة المفردة} = \frac{30}{50} = 0.6$$

6- احسب معامل تمييز كل مفردة اختبار وذلك عن طريق إيجاد حاصل طرح عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة في المجموعة العليا من عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة في المجموعة المنخفضة ، ثم قسم الناتج على عدد أفراد المجموعة الواحدة .

$$\text{معامل التمييز للمفردة} = \frac{10 - 20}{25} = 0.40$$

• د - تحديد معامل ثبات الاختبار :

يقصد بمعامل الاختبار أن يعطي الاختبار نفس النتائج إذا أعيد تطبيقه على نفس العملية في نفس الظروف ، ويتم حساب ثبات الاختبار من خلال المعادلة الآتية

$$R_{tt} = \frac{n}{n-1} \left[\frac{S_{.t}^2 - \sum p_i q_i}{S_{.t}^2} \right]$$

والتي تسمى بمعادلة " كيودريشارسون " وتقسم هذه المعادلة مدى الارتباط الداخلي

لتقدرات الاختبار ، كما أن هذه الطريقة تتطلب تطبيق الاختبار مرة واحدة ، وتعطي الحد الأدنى لمعامل الثبات وفقاً لهذه المعادلة فإن الرموز التي تحويها تعني أن :

- R_{tt} = هي معامل ثبات الاختبار
- n = هي عدد الأسئلة التي يتكون منها الاختبار
- S_{2t} = هي تباين درجات الاختبار
- P_i = نسبة الطرب الذين أجابوا إجابة صحيحة عن السؤال
- Q_i = نسبة الطلاب الذين أجابوا إجابة خاطئة عن نفس السؤال .
- $\Sigma p_i Q_i$ = مجموع حاصل ضرب P_i في q_i لكل سؤال .

ولكن يكون الاختبار ذو ثبات مرتفع ، يجب أن نراعي ما يلي :

- 1- أن يكون عدد أسئلة الاختبار كبيراً ، إذا كلما زاد عدد أسئلة الاختبار زاد معامل ثباته .
- 2- أن تكون الأسئلة متوسطة الصعوبة ، وذلك لأنه كلما كانت الأسئلة متوسطة الصعوبة زاد معامل الثبات . فالاختبار ذو الأسئلة السهلة جداً أو الصعوبة جداً له معامل ثبات منخفضة ما إذ يقل الثبات كلما ابتعدت صعوبة الأسئلة .
- 3- أن يكون الاختبار نفسه صادقاً ، إذ كلما زاد صدق الاختبار زاد ثباته .

وعند تفسير ثبات الاختبار نجد أن المعايير تتنوع بتنوع المؤلفين والفرض

من الاختبار . واللوحه التالية تلخص بعض الإرشادات المقبولة بشكل واسع في هذا

المجال . (8 : 133)

- 0.95 – 0.99 عالية جداً ، نادرة الوقوع
- 0.90 – 0.95 عالية ، وكافية للقياسات على الأفراد.
- 0.80 – 0.90 عالية إلى حد ما ، ممكنة للقياسات على الأفراد
- 0.70 – 0.80 مقبولة ، كافية للقياسات على الجماعات وليس على الأفراد
- أقل من 0.70 منخفضة ، مفيدة فقط في حالة الأوساط الحسابية في المسح الإحصائي .

• هـ - تحديد معامل الصدق الذاتي للاختبار :

يقصد بالصدق الذاتي أنه صدق الدرجات التجريبية للاختبار بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من أخطاء القياس .

وترجع أهمية هذا النوع من أنواع الصدق إلى أنه يمثل الحد الأعلى لصدق الاختبار ويقلل معامل الصدق الذاتي للاختبار بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار .

• و - صلاحية الاختبار للاستعمال : Usability

يتعلق هذا المعيار بالسهولة في إجراء الاختبار وفي تصحيحه وتفسير نتائجه ، والخصائص الأربع التالية تعتبر من الخصائص العشر الضرورية للاختبار الجيد وهي : السرعة Speediness ، والكفاءة Efficiency ، الموضوعية Objectivity ، العدالة Fairness ، وهذه الخصائص الأربع جميعها ذات علاقة بصلاحية الاختبار للاستعمال ويعرفها بين كما يلي: (8 : 133 : 134)

السرعية : إلى أي مدى تؤثر سرعة الاستجابة على الملاحظات في الاختبار ؟ يجب أن لا يسمح للسرعة بأن تلعب دوراً بارزاً في تقرير الملاحظات على الاختبارات التحصيلية ، إذ يجب أن يُعطى جميع الطلاب أو على الأقل غالبيتهم وقتاً كافياً لإنهاء الإجابة عن فقرات الاختبار .

الكفاءة : وتعرف ضمن إطار عدد الاستجابات في وحدة الزمن . ويرى البعض ضرورة التوافق بين الوقت المتاح للاختبار وتصحيحه وموامنته .

الموضوعية : حتى يكون السؤال المطروح في الاختبار موضوعياً فإنه يجب أن يتفق المختصون على الجواب الصحيح ، أو الأفضل له ، فالموضوعية لذلك تعتبر خاصية في تصحيح الاختبار وليست خاصية في شكل الأسئلة (على سبيل المثال أسئلة الاختبار من متعدد ، أسئلة الصواب والخطأ) .

العدالة : لضمان العدالة فإن على المعلم أن ينشئ ويجري الاختبار بطريقة ما بحيث يعطي طالب نفس الفرصة لإبداء معرفته .

فسيما عدا الاختبارات المقتنة المؤقتة (المحددة بوقت معين للإجابة) ، فإن أثر سرعة الطالب في الاستجابة يجب أن يقل بإعطاء معظم الطلاب وقتاً كافياً لإنهاء جميع الاختبار . وقد يبدو الاهتمام بإجراء الاختبار شيئاً غير جديد إلا أنه يجب للتذكر بأن وقت الطلاب شيء ثمين جداً على جميع مستويات التعلم ، التعليمات الواضحة البسيطة والإجابات الصحيحة المدروسة بشكل حسن أمور ضرورية لكل يكون شكل الفقرة أو أسلوب الاختبار جديداً أو فريداً . يجب أن يتم تنبيه الطالب بهدوء وبسلطة إلى الوقت المتبقي للاختبار حتى نهاية الحصّة أو نهاية الوقت المخصص لهذا الاختبار . سهولة التصحيح ضرورية بشكل خاص إذا كان المعلم يختبر خمسة أو ستة صفوف في كل منها خمسة وثلاثون طالباً . إعطاء أوراق إجابة منفصلة أو تحديد موقع الإجابات على أحد هوامش ورقة الاختبار يساعد في تصحيح الإجابات عن الفقرات الموضوعية في الاختبار . وقبل إجراء فقرات الاختبار من نوع " حل المشكلات " فإن الخطوات والطرق المقبولة يجب أن تلخص كما ويجب أن تحدد الخطوات التي تستحق علامات جزئية . وفي حالة أسئلة المقال فإن الإجابة النموذجية يجب أن تحدد ، أو يجب أن توضع قائمة بالنقاط والأفكار المقبولة في الإجابة . أن هذه التعليمات تفيد المعلم كثيراً لكي يكون أكثر فعالية وموضوعية ونزاهة .

- إجراءات تصميم مقياس اتجاهات :

يمكن بيان إجراءات تصميم مقياس للاتجاهات وفق الخطوات التالية : (2)

1. تحديد الهدف من المقياس .

تهدف مقاييس الاتجاهات عامة إلى تحديد درجة استجابة الأفراد (المفحوصين) نحو موضوع معين أو قضية معينة من حيث القبول أو الرفض ، التأييد أو المعارضة ، المحبة أو المجافاة .

2. تحديد أبعاد المقياس الأساسية .

يتم تحديد المحاور أو الأبعاد التي يقيسها المقياس وذلك عن طريق تحديد الاتجاهات التي يدور حولها المقياس وذلك من خلال الدراسات وثيقة الصلة بموضوع الاتجاه . والمقاييس الأخرى التي أجريت وذلك بالمقياس المزمع إعداده.

3. تحديد التعريف الإجرائي لموضوع المقياس .

يتم تحديد التعريف الإجرائي للأبعاد التي يدور حولها المقياس باستقراء موضوع الاتجاه ومحاوره إذ يتم الحكم على صدق المقياس من خلال مدى تمثيل عباراته للتعريف الإجرائي لأبعاده والمقياس ككل .

4. تحديد طريقة قياس الاتجاهات .

يستخدم مقياس " أولت لوثر ستون " ومن أشهر الطرق " ليكرت " والذي يتسم فيه تقديم عدة عبارات للفرد تتصل بموضوع الاتجاه وأمام كل عبارة عدد من بدائل الاستجابات تبدأ بتأييد تام وتنتهي بمعارضة شديدة على نحو ما هو موضح بشكل (19-4)



شكل (19-4) متصل شدة الاتجاه

وتقدر درجات العبارات الموجبة (1 ، 2 ، 3 ، 4 ، 5) وتقدر العبارات السالبة (1 ، 2 ، 3 ، 4 ، 5) .

وقد وضع الباحثون عدداً من المعايير التي ينبغي مراعاتها عند إعداد مقاييس للاتجاهات على طريقة " ليكرت " وذلك حتى تتوفر لها درجة عالية من الصدق والثبات وتمثل تلك المعايير في :

١ - عدد بدائل الاستجابة :

تتطلب طريقة ليكرت أن يقوم الطالب بتحديد استجابته على كل عبارة من عبارات المقياس وذلك باختيار أحد بدائل الاستجابة المقدمة له وهذه البدائل تتكون من ثلاثة أو خمسة بدائل وقد أوصى باستخدام الصورة باستخدام الصورة ذات الخمسة بدائل عند إعداد مقياس الاتجاهات ذلك لأنها أكثر الصور شيوعاً للمقياس المعدة وفقاً لطريقة " ليكرت " بالإضافة إلى أنها تعطي للشخص المفحوص بدائل أكثر يختار فيما بينها ما يتوافق مع شدة انفعاله مع كل عبارات المقياس .

ب - البديل المحايد :

وهو البديل الذي يفترض أن يقوم الشخص المفحوص باختياره عندما يكون موقفه محايداً أو وسطاً من عبارة الاتجاه . وبعض الباحثين يرون أن الأشخاص يتجهون إلى تفضيل البديل المحايد ، حتى وإن كان غير محايد من العبارة .. ولذلك فقد أوصى بضرورة إعادة النظر في عبارة الاتجاه التي تكون فيها نسبة من يفضل البديل عن غيره من بدائل الاستجابة الأخرى أكثر من 25% من الطلاب ، حيث أنه من المحتمل أن تكون هذه العبارة غير مفهومة ، أو أنها لا تتطلب من المفحوص (الطالب) إظهار شدة انفعاله نحو العبارة الخاصة بالاتجاه سواء بالرفض أو القبول.

ج - طول المقياس (عدد عبارات المقياس) :

يرى البعض أن زيادة عدد عبارات المقياس يضمن تمثيل العبارات للجوانب المختلفة لموضوع الاتجاه ، يرفع معامل ثبات المقياس ، ولكن احتواء المقياس على عدد كبير جداً من العبارات دون النظر إلى مضمونها قد لا يعني تمثيل المقياس للجوانب المختلفة له كما لا يؤدي إلى رفع ثبات المقياس .. بالإضافة إلى أن هذا المقياس (ذي العدد الكبير من العبارات) يستغرق وقتاً طويلاً ؛ الأمر الذي قد يتأثر منه نتائج المقياس بمعامل التعب Fatigue Factor . لذلك يجب أن يتكون المقياس من عدد معقول من العبارات التي يتم اختيارها بعناية بحيث تمثل الجوانب المختلفة لموضوع الاتجاه الذي يتراوح ما بين 20-25 وحيث لا يقل عدد العبارات الممثلة لكل جانب من جوانب المقياس عن 6 عبارات .

د - صياغة عبارات المقياس :

- يجب مراعاة الأمور التالية عند صياغة عبارات مقياس الاتجاه *
- ❑ أن يتم صياغة المقياس بحيث تمثل السلوكيات المختلفة للاتجاه حتى تستطيع توفير صدق المحتوى للمقياس .
 - ❑ أن تحتوى عبارات الاتجاه على موضوع الاتجاه بصورة صريحة أو ضمنية.
 - ❑ أن تتم صياغة عبارات المقياس بما يتفق والمعايير المحددة لصياغة عبارات الاتجاه ومنها :

- ◆ أن تعتمد العبارة التي يمكن تفسيرها بأكثر من طريقة .
- ◆ أن تصاغ بحيث لا تتضمن حقائق ثابتة .
- ◆ أن تعتمد العبارة التي يتوقع أن يوافق عليها أو يرفضها الجميع .
- ◆ أن تكون العبارة قصيرة ولا يزيد كلماتها عن 20 كلمة .
- ◆ أن لا تحتوى العبارة على أكثر من فكرة واحدة .
- ◆ أن لا تحتوى العبارة على ألفاظ مثل: (كل ، دائما ، قط ، لا أحد) .
- ◆ أن يتم صياغة الجمل المكونة للعبارة بصورة بسيطة .
- ◆ أن تكون العبارة خالية من الغموض في الصياغة .
- ◆ أن لا تستخدم في العبارة أسلوب نفي النفي .

هـ - عدد العبارات السالبة والموجبة :

طريقة " ليكرت " تتطلب أن يحتوى المقياس الخاص بالاتجاه على عبارات موجبة وعبارات سالبة معاً ، ويجب أن يكون هناك توازن بينهما ، وأن يتم توزيع هذه العبارات بصورة عشوائية حتى نتجنب الاستجابة للنمطية ؛ أي نزوع بعض المفحوصين إلي تفضيل خيار واحد معين عند إجابتهم على جميع العبارات الخاصة بالمقياس دون مراعاة كل عبارة .

5. تحديد صدق محتوى المقياس :

وتستهدف هذه الخطوة ، التحقق من قدرة المقياس على قياس ما أعد لقياسه، بمعنى أن المقياس يتضمن عبارات يبدو أنها على صله بالجانب

موضوع المقياس ، وأن مضمون المقياس متفق مع الغرض منه ، ويتطلب ذلك عرض المقياس على عدد من الخبراء ممن تتوفر لديهم خبرة بإعداد مثل هذه المقاييس ، وذلك لفحص العبارات في ضوء التمرينات الإجرائية لموضوع الاتجاه .

6. إعداد المقياس في صورته المبينة المعدة للتجريب الاستطلاعي بهدف

إجراء الضبط الإحصائي المناسب :

وتتضمن هذه الخطوة الإجراءات التالية :

- أ - ترتيب العبارات بطريقة عشوائية وترقيمها ووضع أمام كل عبارة خمس استجابات هي (موافق بشدة ، موافق ، محايد ، أرفض ، أرفض بشدة) مع مراعاة ألا تكتب العبارة الوحيدة في أكثر من صفحة .
- ب - صياغة تعليمات المقياس ، ووضع تعليمات المقياس في الصفحة الأولى من المقياس وتتضمن :
 - ♦ الإشارة إلى الهدف من المقياس .
 - ♦ وصفا مختصراً للمقياس وتركيب عباراته وطريقة الإجابة عنها .
 - ♦ مثال يوضح كيفية الإجابة عن المقياس .
 - ♦ تنبيهها للتلاميذ إلى أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة طالما أنها تعبر عن رأيه بصدق موضوعياً .
 - ♦ التأكيد للتلاميذ أن هذا المقياس ليس امتحاناً ولا علاقة لاستجاباتهم للمقياس بدرجاتهم في مادة " العلوم " ، أو أي مادة أخرى وأن عليهم أن يعبروا عن آرائهم الحقيقية .
 - ♦ تنبيهاً للتلاميذ إلى عدم ترك أي عبارة دون إبداء الرأي فيها .

- ج - تحديد نظام تقدير الدرجات ، حيث يتم تحويل استجابات التلاميذ على كل عبارة من عبارات المقياس إلى أوزان تقديرية تتراوح بين 1 : 50 وفقاً لنوع العبارة كما هو مشار إليه سابقاً .

7. التجريب الاستطلاحي للمقياس وضبطه :

وتهدف التجربة الاستطلاعية للمقياس للحصول على بيانات تمكن من تحديد الخصائص الإحصائية الآتية للمقياس :

أولاً : التحليل الإحصائي لمبارات المقياس للحصول على :

- ❑ تحديد النسبة المئوية للمحايدين في كل عبارة .
- ❑ تحديد درجة واقعية العبارات .
- ❑ تحديد لشدة الانتمالية لمبارات المقياس .
- ❑ تحديد معاملات صدق العبارات .
- ❑ تحديد معاملات تمييز العبارات .

ثانياً : تحديد معامل ثبات المقياس

ثالثاً : تحديد معامل الصدق الذاتي للمقياس .

رابعاً : الصورة النهائية لمقياس الاتجاه .

وسيمت عرض مبررات إجراء التحليلات الإحصائية السابق ذكرها كل على حدة والوقوف على الأساليب الإحصائية التي تم إجراؤها لضبط عبارات المقياس كل على حدة ثم ضبط المقياس بصورة كلية .

أولاً : التحليل الإحصائي لمبارات المقياس ويتم وفق ما يلي :⁽¹²⁾

أ - تحديد النسبة المئوية للمحايدين في كل عبارة :

يهدف تحديد العبارات التي تجاوز نسبة الذين اختاروا البديل المحايد عن 25 % وبالتالي لا تصلح لمبارات المقياس ، وتحديد العبارات التي لم يتجاوز نسبة الذين اختاروا البديل المحايد لها عن 25 % ، ويتم رصد تكرارات استجابات الطالب لكل عبارة . وحساب النسبة المئوية للبديل المحايد .

ب - تحديد درجة واقعية العبارات :

تهدف هذه الخطوة إلى التأكيد من أن كل عبارة من عبارات المقياس تتضمن موقفاً واقعياً بالنسبة للطلاب ، حتى يمكنهم اختيار الاستجابة التي تعبر عن اتجاههم بصدق .

وهذه الخاصية (الواقعية) ترتبط مع خاصية نمية المحايدین حيث يشيران معاً إلى وضوح معنی هذه العبارة في ذهن الطلاب ، حيث تشير العبارة غير الواقعية إلى تعضيل الطلاب للاستجابة المحايدة . ومن هنا جاء الارتباط بين الخاصيتين .

وتستخدم معادلة " هوفستاتر " Hofstatter لقياس مدى واقعية العبارات الخاصة بالمقياس وهذه المعادلة هي :

$$\text{مدى واقعية العبارة} = \frac{(\text{مـ} +) + (\text{مـ} -)}{(\text{مـ} 0)}$$

حيث أن :

(مـ +) : مجموع استجابات موافق بشدة وموافق

(مـ -) : مجموع استجابات أرفض بشدة وأرفض

(مـ 0) : مجموع استجابات محايد

وقد قام " هوفستاتر " Hofstatter بوضع حدود لمدى درجة واقعية لكل

عبارة موضحة بالجدول رقم (19-4) التالي :

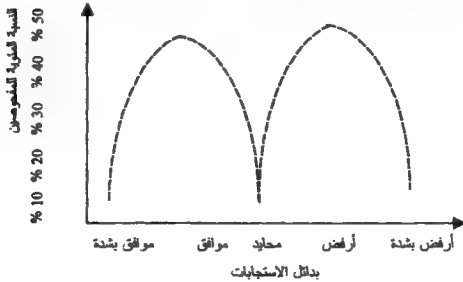
جدول رقم (19-4) حدود مدى درجة الواقعية

حدود الواقعية	مدى درجة الواقعية
منخفضة	أصغر من 1
متوسطة	1-2.49
فوق متوسطة	2.5-4.99
مرتفعة	5-10
مرتفعة جداً	أكبر من 10

ج - تحديد الشدة الانفعالية لعبارات المقياس :

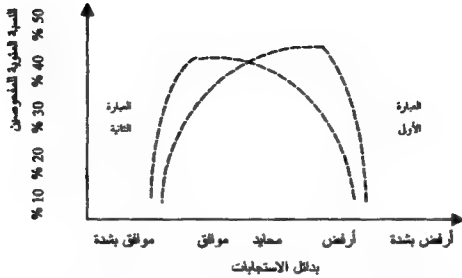
وتهدف هذه الخاصية إلى التأكيد من جدولة العبارة أي أن الطلاب يختلفون حول العبارة . بحيث تكون نمية الطلاب المؤيدين للعبارة مقارنة لنسبة الطلاب المعارضين لها ، ونقل نمية الطلاب المحايدين على نفس العبارة . وللتأكد من ذلك يتم حساب المتوسط والانحراف المعياري للدرجات على كل عبارة من عبارات مقياس الاتجاه .

وفي حالة العبارات ذات الشدة الانفعالية العالية فإن توزيع النسبة المئوية للأشخاص المفحوصين على بدائل الاستجابات تأخذ شكلاً يقترب غالباً من المنحنى ثنائي القطبية Bipolar Distribution . كما يتضح في الشكل رقم (19-5) :



شكل رقم (19-5) توزيع ثنائي القطبية للاستجابات على العبارات ذات الشدة الانفعالية العالية .

أما في حالة العبارة ذات الشدة الانفعالية المنخفضة فإن توزيع النسبة المئوية للأشخاص المفحوصين على أثر الاستجابة للعبارة تأخذ شكل المنحنى المستوي أو الدائري كما يتضح في الشكل رقم (19-6) ، حيث يكون هناك تفاوتاً بسيطاً بين نسبة الموافقين عليها ونسبة غير الموافقين عليها .



شكل رقم (19-6) توزيع منحني ملتو موجب وسالب لمبارتين شتتهما الانفعالية منخفضة .

وقد اقترح معياراً إحصائياً نختار به العبارات ذات الشدة الانفعالية المالية وهي التي تكون متوسط درجات المفحوصين عليها ما بين (2.5-3.5) والانحراف المعياري لهذه الدرجات ما بين (1 - 1.5) .

د - تحديد معاملات صدق العبارات :

يتم حساب صدق العبارة بطريقة Internal Consistency ، وذلك عن طريق إيجاد معامل ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس وذلك عن طريق حساب معامل ارتباط للتوافق Correlation Contingency Coefficient من اختبار χ^2 للدلالة الإحصائية ، ذلك لمناسبة هذه الطريقة لحساب معاملات الارتباط التوافقية لمبارات المقياس التي تزيد احتمالات استجاباتها عن اختبارين ، لحساب معامل ارتباط للتوافق لابد من حساب قيمة χ^2 أولاً وفقاً للمعادلات التالية :

$$\chi^2 = \sum \left(\frac{(F_o - F_e)^2}{F_e} \right)$$

حيث أن :

F_o : التكرار الواقعي أو الفعلي لاستجابة الطلاب
 F_e : التكرار المتوقع ويمكن حسابه من المعادلة التالية

$$F_e = \frac{F_i}{n}$$

حيث أن :

f_i : التكرار الكلي
 n : عدد الاحتمالات الاختيارية للاستجابة
 ثم يتم حساب معامل ارتباط التوافق من المعادلة الآتية :

$$R = \sqrt{\frac{\chi^2}{\chi^2 + N}}$$

حيث إن :

R : معامل ارتباط التوافق .
 N : عدد أفراد العينة .

ويتم حساب القيمة المصححة لمعامل ارتباط التوافق بقسمة قيمة معامل ارتباط التوافق الناتج عن المعادلة السابقة ، على الحد الأعلى لأقسام البدائل في حالة البدائل الخمسة :

وتعتبر العبارة صادقة إذا كان معامل ارتباط التوافق المصحح مساوياً أو أكبر من 0.3 .

ز - دليل التمييز لعبارات المقياس :

لدليل تمييز كل عبارة يهتم بقدرة كل عبارة من عبارات المقياس على التمييز بين الطلاب ذوي الاتجاه الموجب للحالي والطلاب ذوي الاتجاه السلب المنخفض . وللتحقق من هذه القدرة تستخدم أياً من الأساليب الإحصائية التالية :

1 - اختبار (T-test) :

وفي هذا الأسلوب تتم المقارنة بين متوسط درجات مجموعتين من الطلاب على العبارة، للمجموعة الأولى العليا وتشتمل على الـ 27% الأعلى من الطلاب في الدرجة الكلية للمقياس ، والمجموعة الثانية (الدنيا) وتشتمل على أدنى 27% من الطلاب في الدرجة الكلية للمقياس ، وتكون العبارة مميزة إذا كانت قيمة (t) المحسوبة دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) لصالح المجموعة العليا ، وهذا وتكون عبارة مقياس الاتجاه لها دليل تمييز مرتفع إذ كانت قيمة (t) المحسوبة للعبارة هذه أكبر من أو تساوى (1.75) مع أخذ في اتجاه العبارات في الاعتبار (مع تغيير الإشارة بالنسبة للعبارات السالبة)

2 - معامل الارتباط بين درجات الطلاب على العبارة ودرجتهم الكلية :

وفي هذه الطريقة يتم حساب معامل الارتباط بين درجة الطلاب على كل عبارة ودرجتهم الكلية على المقياس ، فإذا جاء معامل الارتباط مساوياً أو أكبر من (3) كانت العبارة صادقة (مع تغيير الإشارة بالنسبة للعبارة السالبة)

واختبار (t) يعطى نتائج متشابهة مع التي يعطيها معامل الارتباط بين درجة الطلاب على العبارة ودرجتهم الكلية ، ويمكننا الاكتفاء بواحد منها فقط دون الآخر ، وذلك للتعرف على القدرة للتمييزية لكل عبارة من عبارات المقياس الخاص بالاتجاه . ويتم حساب معامل تمييز العبارة بالمعادلة :

$$t = \frac{X.H - X.L}{\sqrt{\frac{S.H - S.L}{1 - (0.27 N)}}}$$

حيث إن :

- X.H : متوسط درجات طلاب الأرباعي الأعلى لكل عبارة .
- X.L : متوسط درجات طلاب الأرباعي الأدنى لكل عبارة .
- S.H : تباين درجات طلاب الأرباعي الأعلى لكل عبارة .
- S.L : تباين درجات طلاب الأرباعي الأدنى لكل عبارة .
- 0.27 N : عدد أفراد للمجموعة في كل أرباعي .

ثانياً : ثبات المقياس :

يقصد به أن يكون المقياس على درجة عالية من المقياس على درجة عالية من الدقة والإتقان والاتساق . يتم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة 'كرونباخ' فهي من أنسب طرق حساب ثبات مقاييس الاتجاهات ، ويطلق على الثبات المحسوب بهذه المعادلة معامل ألفا Coefficient alpha . ويجب أن لا يقل معامل الثبات المحسوب بهذه المعادلة عن 0.8 كشرط لثبات المقياس .

ويتم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا - كرونباخ التالية :

$$\alpha = \frac{n}{n-1} \left[1 - \frac{S^2_j}{S^2_t} \right]$$

حيث إن

- α = معامل الثبات
- S^2_j = تباين درجات الطلاب في كل عبارة من عبارات المقياس .
- S^2_t = التباين الكلي لدرجات الطلاب الكلية على المقياس
- n = عدد عبارات المقياس

ثالثاً : تحديد معامل الصنف الذاتي للمقياس :

ويتم ذلك بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات . وبانتهاء هذا الإجراء يكون قد تم تحديد الخصائص الإحصائية للمقياس . ويمكن عرض نتائج الخصائص الإحصائية للمقياس كما في جدول (19 - 5) .

وللتأكد من أن عبارات مقياس الاتجاه متجانسة Homogeneous ، وأن المقياس يقترب من بعد واحد Unidimensional ، أي يركز على قياس اتجاه واحد ، يستخدم التحليل العاملي Factor analysis لتحليل معاملات الارتباط بين محاور المقياس ، ويفسر ذلك الارتباط إلى عدد من العوامل التي تتبع من العلاقات بين عبارات المقياس وذلك من خلال إعطاء التحليل للعامل أوزاناً لمبارات المقياس في صورة عوامل مشتركة Common Factors نابعة من عامل عام Commonality بعد إجراء التدوير الملائم (المتعامد والمائل) للعوامل السابقة Rotated Factor Pattern .

جدول (19-5) الخصائص الإحصائية لمقياس الاتجاهات

معامل ثبات المقياس		
معامل الصدق الذاتي للمقياس		
المقياس	التحليل الإحصائي لعبارات	
	معاملات تمييز العبارات	
	معاملات صدق العبارات	
	المتوسط	الشدة الانفعالية
	الانحراف المعياري	لعبارات المقياس
	فوق المتوسط	واقعية العبارات
	مرتفعة	
	مرتفعة جداً	
النسبة المئوية للمحايد		

رابعاً : الصورة النهائية للمقياس :

وفيها تم وصف المقياس وعدد عباراته النهائية ، فتوزع عبارات المقياس على أبعاده المختلفة وتحدد أرقامها مع بيان العبارات الموجبة منها والسالبة (وذلك حتى يتم تصحيح المقياس وفقاً لذلك) ، إذ تُقدر درجة المفحوص الكلية على المقياس بناء على مفتاح التصحيح المستقي من سلبية وإيجابية عبارات المقياس .

كما ينبغي أن تشتمل صفحة غلاف المقياس على مسمى المقياس والبيانات التصنيفية التي يطلب من المفحوص كتابتها . وفيما يلي وصف لمقياس اتجاهات نحو الوراثة لطالاب المرحلة الثانوية .

مقياس اتجاهات طلاب الثانوية العامة نحو الوراثة

الاسم : الفصل :
الشعبة : التاريخ :

تعليمات استخدام المقياس

- ♦ يستخدم هذا المقياس لقياس اتجاهك نحو الوراثة .
 - ♦ إن تؤثر درجتك في هذا المقياس على درجتك في الوراثة .
 - ♦ يتكون المقياس من 23 عبارة .
 - ♦ يوجد أمام كل عبارة خمس خلافت هي :
- | | | | | |
|------------|-------|-----------|--------|---------------|
| موافق جداً | موافق | غير متأكد | لاوافق | لاوافق مطلقاً |
|------------|-------|-----------|--------|---------------|
- ♦ اقرأ كل عبارة ثم قرر شعورك نحوها وضع علامة (x) في إحدى الخانات السابقة . طبقاً لما يلي :
 - إذا كنت موافق تماماً وضع علامة (x) تحت موافق جداً
 - إذا كنت موافق جزئياً وضع علامة (x) تحت موافق
 - إذا كنت غير متأكد وضع علامة (x) تحت غير متأكد
 - إذا كنت معترض وضع علامة (x) تحت لاوافق
 - إذا كنت رافضاً تماماً وضع علامة (x) تحت لاوافق مطلقاً
 - ♦ حاول أن تبدي رأيك في كل العبارات .
 - ♦ لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة فأبى إجابة تكون صحيحة طالما أنها تعبر عن شعورك الحقيقي .
 - ♦ وإليك المثال التالي يوضح لك كيفية الإجابة :
 - ♦ مثال :

المعبارة	موافق جداً	موافق	غير متأكد	لاوافق	لاوافق مطلقاً
أعتبر الوراثة من المقررات الدراسية الهامة	(x)				

لا تقب الصفحة قبل أن يؤذن لك

المبارات	موافق جيداً	موافق	غير متأكد	لا موافق	لا موافق مطلقاً
1- أفضل الصمت عند حدوث مناقشة في محاضرة الوراثة .					
2- أتمنى أن أدرس الوراثة في الفصول الدراسية القادمة .					
3- أشعر بصعوبة عند دراسة قوانين توارث الصفات.					
4- أرى أن دراسة الوراثة خارج موضوع اهتماماتي.					
5- يضايقتني التحدث مع زملائي أثناء الانشغال في حل مسائل الوراثة.					
6- دراسة الوراثة تحد من طريقة تفكيري .					
7- أستمع بدراسة تحديد الجنس .					
8- أفضل استرجاع المعلومات عن باب الوراثة لكثير من المعلومات بالأبواب الأخرى .					
9- أشعر بالرضا عند دراسة الوراثة .					
10- أعتقد أن دراسة الوراثة ممتعة .					
11- أشعر أن قوانين الوراثة غير ذات جدوى .					

المباريات	موافق جداً	موافق	غير متأكد	لا موافق	لا موافق مطلقاً
12- استقاداتي من الوراثة تتعكس على المقررات الأخرى .					
13- أعتقد أن دراسة الوراثة تزيد من قدرتي على التخيل .					
14- أشعر بالملل عند الحديث عن مسائل الارتباط والمبور .					
15- لجد نفسي مستمتعاً أثناء تعاملي مع مسائل وراثية تمثّثير تفكيرتي ويعزز من متعتي وصولي للحل الصحيح لمسألة وراثية غير نمطية .					
16- أعتبر الوراثة من المقررات الدراسية الهامة .					
17- أميل إلى حل مسائل الوراثة .					
18- يسعدني مناقشة زملائي في بعض مسائل الوراثة.					
19- أتضابق من حل مسائل للوراثة .					
20- أحب قراءة الإنجازات العلمية في مجال الهندسة الوراثية .					

المهارات	جوانب عقلية	جوانب عقلية	جوانب عقلية	جوانب عقلية	جوانب عقلية
21-أفضل تناول الأفكار الوراثية عن برامج التعليم الأخرى .					
22-أعاني من السكون والوحدة أثناء التعامل مع وحدة الوراثة .					
23-أستمتع بحل مسائل الوراثة بكثرة .					

- قياس الجوانب المهارية " اختبارات الأداء "

تهتم اختبارات الأداء بقياس المهارات ، ففي مقررات العلوم يكون تركيز الجوانب المهارية منصباً على مهارات العمل في المختبرات بجانب المهارات العقلية المرتبطة بالأداء المعملي ، وفي دراسة اللغات يتم التركيز على قياس مهارات الاتصال ومهارات الكتابة ، وفي الجغرافيا يتم التركيز على مهارات رسم الخرائط ، وفي التربية الفنية ينصب الاهتمام على الرسم والزخرفة ، كما يحتل الرسم الهندسي مكانة هامة في تعليم الرياضيات والتعليم الصناعي .

وتركز اختبارات الأداء ، في العادة ، على الطريقة أو الناتج ، أو عليهما معاً . ففي حالة إلقاء خطبة ، أو ممارسة السباحة أو أي نوع آخر من أنواع المهارات الحركية ، يكون هنأ وشغلنا للشاغل موجهاً نحو الطريقة التي يتم بها الأداء المطلوب . أما في حالة الأعمال الفنية كالرسم والنحت وما شابه ، فيكون هنأ وشغلنا للشاغل موجهاً نحو الناتج النهائي أكثر من كونه موجهاً نحو طريقة الوصول إلى هذا الناتج . ولكن في حالات أخرى ، من مثل الضرب على الآلة الكاتبة ، فيكون هنأ موجهاً إلى الطريقة والناتج معاً .

أنواع اختبارات الأداء :

يمكن تصنيف اختبارات الأداء بالنسبة لمستويات ولقمية الموقف الاختباري إلى أربع فئات هي: (10 : 88)

1. الأداء من النوع الكتابي .
2. الأداء باستخدام نموذج المحاكاة .
3. الأداء الخاص بتحديد النوع أو التعرف عليه .
4. الأداء في حالة عينة عمل ممثلة للموقف الفعلي .

أولاً : الأداء من النوع الكتابي

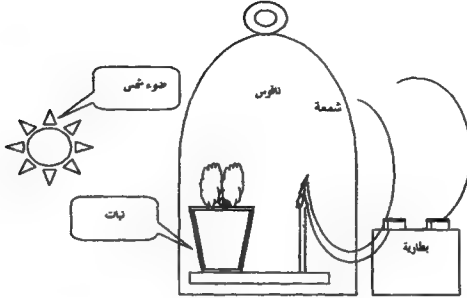
يختلف هذا النوع من الاختبارات عن الاختبارات التحصيلية المعتادة في كونها تغطي أهمية أكبر لتطبيق المعرفة وتقليد مهارات الأداء في الموقف التي تحاكي الموقف الفعلي أو الحقيقية .

ومع هذه التطبيقات الكتابية يحد ذاتها من الممكن أن تُضني إلى النواتج التعليمية النهائية المطلوبة ، أو أنها قد تكون بمثابة خطوة متوسطة على طريقة الأداء الذي يتضمن درجات أعلى من الواقعية (وذلك مثل : الاستخدام الحقيقي للأدوات والأجهزة) .

ويمكن النظر للاختبار الكتابي على أنه يمثل خطوة مبدئية على طريقة بناء الاختبار الأدائي الفعلي . فإذا كان السلوك أو الأداء الفعلي معقداً جداً ، وكانت الأجهزة للولجب استخدامها شديدة ، فإن الاختبار الكتابي يمكن أن يخدم كخطوة مبدئية تجنباً لمخاطر الاستخدام الفعلي للأجهزة وتعرضها للخراب أو التلف .

فيمكن أن يطلب من التلميذ بناء خريطة للطقس ، أو تصميم مخطط لشبكة كهربائية في عسارة ، أو وضع تصميم لعمل نوع من الملابس ، أو وضع خطة لتجربة علمية . ويمكن بناء هذا النوع من الاختبارات على النحو التالي الوارد كما في شكل رقم (19-7) لتقليد عدد من المهارات العقلية المرتبطة بالعمل المعملى مثل: تحديد المتغيرات ، وتصميم للتجارب ، وتفسير البيانات . (8)

الأسئلة (1 : 4) تتعلق بالتجربة التالية :



شكل رقم (19 - 7) يوضح كيفية قياس عدد من الموارد الحلقية المرتبطة بالعمل العملي لتجربة في معمل للنبات

نفترض أن التجربة أعلاه قد أجريت بفرض إظهار أن النبات الذي ينمو تحت الناقوس يقلل مقدار ثاني أكسيد الكربون ويزيد مقدار الأكسجين تحت الناقوس. وضع النبات والشمعة المثقطة تحت الناقوس كما بالشكل. تحرق الشمعة لمدة دقيقة ثم تطفئ، وبعد ثلاثة أيام تعمل الشمعة باستعمال البطارية لمدة دقيقة قبل أن تطفئ.

1- قبل استخلاص أي نتيجة من هذه التجربة ، يجب أن نحدد التجربة مع تغيير واحد مما يلي:

- ♦ استعمال ناقوس أكبر ،
- ♦ إخراج الشمعة .
- ♦ إخراج النبات .
- ♦ إشعال الشمعة بحزمة ضوء مركزة .

2- أكثر مصادر الخطأ المحتملة في هذه التجربة هو :

- ♦ المواد غير النقية في الشمعة .
- ♦ التغير في الطاقة التي تقدمها البطارية .
- ♦ حجم الناقوس .
- ♦ التسرب بين الناقوس و سطح الطاولة .

3- أي من النتائج التالية يمكن استخلاصها من التجربة :

- ♦ جميع أجزاء النبات تأخذ ثاني أكسيد الكربون وتمشي الأكسجين .
- ♦ تحتاج النباتات إلى الضوء حتى تأخذ ثاني أكسيد الكربون وتمشي الأكسجين .
- ♦ النباتات والشموع المحترقة لها نفس التأثير في الهواء .
- ♦ تنتج النباتات مادة تمكن الشمعة من الاحتراق .

4- على أسس هذه التجربة يمكن للمرء أن يفترض أن النبات يمشي الأكسجين ، وإذا كان ذلك صحيحاً فيترفع أن :

- ♦ تلتطفئ الشمعة عندما تقترب من نبات يلمو .
- ♦ تعيش الحيوانات فترة أطول تحت الناقوس عند وجود نباتات زاهية .
- ♦ تعيش الحيوانات فترة أطول تحت الناقوس عند وجود شمعة محترقة .
- ♦ تعيش الحيوانات فترة من الزمن تحت الناقوس أطول مما تعيش النباتات .

ثانياً : الأداء الخاص بتحديد النوع أو التعرف عليه

تتضمن الاختبارات الأداء الخاص بتحديد النوع أو التعرف عليه مدى واسع من الاختبارات الموقعية التي تمثل درجات متفاوتة من الواقعية . فقد يطلب من التلميذ أن يتعرف إلى أداء ما ويسمي أجزائها ، أو نعرض عليه جهازاً به عطل يستمع إلى تشغيله ويحدد المطب الحادث به .

ومثل هذا النوع من الاختبارات شائع الاستخدام في مجال التعليم الصناعي، كما يشوع في البيولوجيا إذ يطلب من التلميذ التعرف على العينة التي تحت الميكروسكوب ، أو يتعرف الطلاب في حصص الكيمياء على نوع ملح مجهول . وتقدر درجة الأداء على ضوء النتائج الذهاني الذي يصل إليه

ثالثاً : الأداء باستخدام نموذج المحاكاة

يؤكد الأداء في حالة الموقف التي تحاكي الموقف الأصلي على أهمية اتباع الخطوات الصحيحة للقيام بالعمل المطلوب . فالتلميذ في مثل هذه الحالة ينتظر منه أن يقوم بنفس الحركات التي يطلبها القيام بالعمل الحقيقي ، وتستخدم نماذج المحاكاة بكثرة في مجال التركيب على قيادة السيارات ؛ ومجالات التعليم المهني . وتقييم الأداء على ضوء الحركات الصحيحة التي يمارسها التلميذ .

رابعاً : الأداء في حالة عينة عمل ممثلة للموقف الكلي .

إذا اختير الأداء ممثلاً بأعمال حقيقية تنكس الأداء الكامل مثل: اختبار مهارة قيادة السيارة.

كيفية قياس المهارات :

كما سبق يتضح أنه يمكن قياس الأداء المهاري بتقدير قيمة الناتج النهائي (كنتيجة تجربة ، أو نتيجة تشخيص ، أو نتيجة التعرف على عينة أو) .

كما يمكن ملاحظة التلميذ أثناء قيامه بالأداء العملي للموقف الاختباري وذلك من خلال استخدام قوائم التتبع Checklists ومقاييس التقدير Rating Scales ، ولبناء هذه القوائم يتبع الآتي:

- 1- تحديد المهارة المطلوبة بدقة .
 - 2- تحليل المهارة إلى أجزائها الأولية البسيطة أو المهارات الفرعية .
 - 3- أكتب هذه الاجزئيات بالترتيب للنموذجي لأدائها في بطاقة .
 - 4- حدد مدى أداء التلميذ لكل جزئية .
 - 5- حدد قيمة (درجة) مستويات الأداء المختلفة بالنسبة لكل مهارة فرعية .
 - 6- لاحظ أداء التلميذ وضع العلامات أو الدرجات المناسبة أمام كل جزئية من مكونات المهارة أو الأجراء العملي حتى ينتهي تماماً من المهمة .
 - 7 - احسب المجموع الكلي الذي حصل عليه التلميذ من خلال أدائه للنشاط العملي .
- ويوضح جدول رقم (19 - 6) قائمة تتفريق خاصة بقياس المهارات اليدوية في الكيمياء العملية . (8 : 102)

قياس المهارات اليدوية في الكيمياء العملية :

1 - قائمة لتتفريق :

جدول رقم (19 - 6) يوضح قائمة تتفريق خاصة بقولس المهارات

* اليدوية في مجال الكيمياء العملية

تسم أ . ذوبان المادة للصلبة في الماء	نعم	لا
1.أ هل غسلت الكؤس وقضيت التحريك في البداية بماء مقطر ؟		
2.أ بعد نقل المادة للصلبة إلى الكؤس ، هل غسلت زجاجة الوزن للماء ؟		
3.أ هل كانت إضافة الماء إلى المادة للصلبة في الكؤس بطريقة		

		صححة (مثلاً بشفة الماء إلى جدار الكأس)؟	
4. أ		هل حرك الملول حتى ذوبان جميع المادة الصلبة ؟	
ب. 1		هل كانت الكأس المحتوية على الملول مثبته بطريقة مناسبة أثناء التحريك ؟	
ب. 2		هل كان فعل التحريك أمنياً ومرضياً ؟	
ب. 3		هل أجريت جميع الملولات بطريقة لا تتلفض مع الطبيعة الكمية للتمرين ؟	

وبالرغم من الإجراءات المحددة المتعلقة بالمللول ، إلا أنه يمكن تميم هذه الأسئلة بحيث يجري تكيفها وتطبيقها في مواقف مخيرة متعددة . وللمساعدة في عملية المشاهدة ، يمكن تطوير مقاييس أو قوائم تقدير لكل وحدة من المحتوى أو المجموعة من مهارات المختبر . ويمكن أن يشار إلى درجة المهارة التي ينجز فيها الطالب مهمة معينة باستعمال مجموعة أرقام تمثل مستويات معينة من المهارة مثل :

1 - غير مناسب

2 - مناسب

3 - فائق

2 - قوائم المراجعة Checklists

مراجعة اختبارات الأداء (207 : 17) Reviewing Performance Test

- 1 - هل عناصر الاختبار مهمة للأداء ككل ؟
- 2 - هل البنود واقعية من حيث متطلبات الأداء ؟
- 3 - هل العناصر قابلة للتقويم الموضوعي ؟
- 4 - هل العناصر مستقلة ؟ وإذا لم تكن ، فهل توجيهات بالاستمرار في الاختبار إذا لم يستطع المختبر أداء جزء أو عملية ؟
- 5 - هل التعليمات الخاصة بالمختبر واضحة ومباشرة ؟ وهل تتضمن :
 - أ - المطلوب من المختبر عمله ؟
 - ب - كيفية تنفيذ ما هو مطلوب منه عمله ؟
 - ج - الظروف التي سيقوم المختبر بالأداء خلالها (ما سيتاح له وما سيتمنع من استخدامه)؟
 - د - كيفية وضع درجات الأداء ؟
 - هـ - كيفية طرح أسئلة أو عمل تعليقات على الاختبار ؟

6 - التعليمات الخاصة بالمتحن واضحة ومكاملة ؟ وهل تتضمن :

- أ - الظروف التي سيتم خلالها تطبيق الاختبار بالضبط ؟
- ب - الإجراءات التي ستتبع بالضبط ؟
- ج - قائمة الأدوات ، ولساليب العمل المساعدة ، والأجهزة ، والمواد التي سيتم استخدامها ؟
- د - توقيت وكيفية إعطاء المساعدة للمتحن (إذا كان ذلك مسموحاً به على الإطلاق) ؟
- هـ - إجراءات التصحيح ؟
- و - الوقت المسموح به لكل جزء من الاختبار ؟
- ز - نظام التناوب إذا كان سيتم أداء مهام مختلفة على أكثر من محطة اختبار ؟
- ح - تعليمات التقرير عن الأخطاء في الاختبار أو ظروف الاختبار والمشكلات غير العادية ؟
- ط - هل تم تحقيق صلاحية بنود الاختبار بشكل صحيح ؟

- تطبيقات عملية

(1) تدريب

صمم اختباراً تحصيلياً في مجال تخصصك يشمل على (20) مفردة من نوع الاختبار من متعدد ، وطبقه على تلاميذ المرحلة التعليمية (أو الصف الدراسي) الذي تمارس به التدريس ، ثم أعد تحليلاً لمفردات الاختبار وقدر ثباته ورصدها في الجدول التالي :

القيمة	بيانات الاختبار
()	متوسط زمن تطبيق الاختبار = ()
()	متوسط معامل صعوبة المفردات = ()
()	١. ٢. مفردات عالية الصعوبة ن = ()
()	- مفردات متوسطة الصعوبة ن = ()
()	- مفردات سهلة جداً ن = ()
()	متوسط معامل التمييز للمفردات = ()
()	مفردات معامل تمييزها أقل من 0.3 × ن = ()
()	معامل ثبات الاختبار = ()

مراجع الفصل التاسع عشر

أولاً : المراجع العربية :

- 1- إبراهيم بسيوني عميرة . (1987) . المنهج وعناصره . ط 2 . القاهرة : دار المعارف .
- 2- إبراهيم توفيق غازي . (1992) . أثر استخدام المروض العملية الاستقصائية على التحصيل الدراسي وللسمية عمليات التعلم والاتجاهات العلمية لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي . رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية للتربية . جامعة الإسكندرية .
- 3- بنجامين بلوم وآخرون (1983) . تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني . ترجمة محمد أمين المفتي وآخرون : القاهرة : مؤسسة الأهرام .
- 4- توماس جورج خوري . (1991) . الاختبارات المدرسية ومركزات تقويمها . بيروت : المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع .
- 5- جودت أحمد سمادة ، عبد الله محمد إبراهيم (1991) . المنهج المدرسي للتميز . الأردن : دار عمار للنشر .
- 6- حلمي الوكيل ، محمد المفتي . (1993) . المناهج . القاهرة : مكتبة الأجلو المصرية .
- 7- للممددش سرحان ، منير كامل . (1991) . المناهج . الطبعة الرابعة . القاهرة : مكتبة الأجلو المصرية .
- 8- روني دوران . (1985) . أساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم . ترجمة محمد سعيد صباريلي وآخرون . الأردن : دار الأمل .
- 9- عايش زيتون . (1994) . أساليب تدريس العلوم . الأردن : دار الشروق للنشر والتوزيع .
- 10- عبد الرحمن عيسى . (1989) . دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية . تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .
- 11- عبد المنعم أحمد حسن . (1985) . مقدمة في تدريس العلوم الفيزيائية . الإسكندرية : مكتب قلمنج للكتابة .
- 12- عبد الوهاب محمد كامل . (1993) . أسس الفروق الفردية . القاهرة : دار للكتب .

- 13- محمود عبد الحليم منسي . (1991) . علم النفس التربوي للمعلمين . الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .
- 14- محمود عبد الحليم منسي ، محمود فكري عكاشة (1994) . التقويم التربوي وعيادى الإحصاء . كلية التربية بدمهور .
- 15- يوسف قطامي ، ناهية قطامي . (1993) . استراتيجيات التدريس . الأردن : دار عمان .
- 16- وهيب سمعان ، رشدي لبيب (1977) . دراسات في المناهج . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- 17- ولیم د. تروسی . (1990) . تصميم نظم التدريس والتطوير . الرياض : معهد الإدارة العامة ، الإدارة العامة للبحوث .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- 18- Abdel - Gaid , S. (1986) . A Systematic Procedure for Constructing a valid microcomputer attitude scale . Journal of Research in Science Teaching , 23 (6) : PP. 823-839.
- 19- Gronlund, N. E & Lim, R.L. (1990) , Measurement and Evaluation in Teaching (6th ed.). New York : Macmillan Publishing Company .
- 20- Saphier, J. & Gower, R. (1987). The Skillful Teacher. Building Your Teaching Skills. Massachusetts: Carlisle.

● الفصل العشرون ●

تطوير الواجب المنزلي

- تطور الاهتمام بالواجب المنزلي .
- فعالية الواجب المنزلي على نواتج التعلم .
- مفاهيم خاطئة عن الواجب المنزلي .
- مشكلات إدارة الفصل وكيفية مواجهتها .
- أخطاء يتوقع حدوثها من الواجبات المدرسية .
- دور المعلم في إنجاز الواجبات المنزلية .
- خصائص الواجب المنزلي الجيد .
- اللائحة المقترحة الخاصة بالواجب المنزلي .
- تطبيقات عملية على فنيات الواجب المنزلي .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل العشرين (تطوير الواجب المنزلي)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -

- 1- تحديد دور الواجب المنزلي في تحسين نواتج التعلم .
- 2- التعرف على المفاهيم الخاطئة عن الواجبات المنزلية .
- 3- التعرف بمتشورات المعلم المترتبة على شوع المفاهيم الخاطئة عن الواجبات المنزلية لدى المعلمين.
- 4- تحديد دور المعلم في إنجاز الواجبات المنزلية .
- 5- التعرف على أبرز خصائص الواجبات المنزلية الجيدة .
- 6- دراسة اللائحة المقترحة الخاصة بالواجب المنزلي وإمكانية تنفيذها من قبل الإدارات التعليمية والمدارس والمعلمين بمختلف القطاعات .

" إنك لا تستطيع أن تحصل على شيء من لا شيء لأن لقد الشيء لا يعطيه، وعندما يطلب بعض الآباء بإلغاء الواجب المنزلي يكونون كمن يريد شيئاً من لا شيء . إن المرء لو حصل على النشاط المدرسي بمقدار ما يضع فيه "

الفصل العشرون

تطوير الواجب المنزلي

- مقدمة :

لو تساطنا عن الأسباب التي تجعل للتلاميذ يكرهون المدرسة وبخاصة صفار السن ، فإنني أعتقد أن الواجب المنزلي سوف يأتي في قائمة تلك الأسباب . وقد أثير جدل بين التربويين حول مغزى الواجب المنزلي وأهميته ، وتباينت الآراء ما بين مؤيد ومعارض لتضمين الواجب المنزلي والحث على أدائه ، كما اختلفت نتائج الدراسات المتتقة بفوائده على نواتج التعلم .

وعلى الرغم مما يثار حول الواجب المنزلي وفاعليته إلا أنه يشكل بدءاً ومكوناً مهماً من مكونات منظومة للتدريس الفعال ، وبخاصة عند النظر إلى التعلم له عملية بلاتية نشطة ومستمرة وغرضية تتوجه تستلزم من المتعلم إعادة بناء معرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين سواء كانوا أولياء الأمور أو الزملاء أو الأخوة خارج أسوار المدرسة .

ومن ثم فإداء الواجبات المنزلية تسمح بتطور التعلم الذاتي وبناء صفات مهمة في الشخصية مثل: الانتماء والاستقلال والمسئولية والتوجيه الذاتي وكلها صفات أصبحت ضرورية للمواطنة والتكيف المعاصر .

ويعرف الواجب المنزلي بأنه مهمات يكلف بها المدرسون تلاميذهم بحيث يطلب منهم إجازتها في غير ساعات الدوام المدرسية وهذا التعريف يستلزم كلاً من :

- ☛ المذاكرة الموجهة والتي تتم داخل أسوار المدرسة .
- ☛ حلقات الدروس المنزلية أو الخصوصية .
- ☛ الأنشطة غير المنهجية . وهي الأنشطة التي لا يرتبط تنفيذها بمنهج دراسي معين .

- تطور الاهتمام بالواجب المنزلي

ساد في مسئول القرن العشرين مفهوم أن الحقل عبارة عن صفحة بيضاء تملأ بالكتارين العقلية أو عمليات الحفظ ، وقد انعكس هذا التصور على عملية التدريس ؛ مما جعل فكرة الواجبات المنزلية تأتي قبولاً طيباً . ثم تحول التركيز في الأربعينات من نقل المعارف إلى حل المشكلات مما انعكس سلباً على دور الواجب المنزلي .

وقد أدى إطلاق الروس للقرص الصناعاتي في فترة الخمسينات إلى تبني الاعتقاد بأن الواجب المنزلي يزيد من سرعة اكتساب المعرفة سبباً لمواجبة التكنولوجيا الحديثة ، في حين شهدت الستينات

تحولاً آخر ن قد اعتبر الواجب المنزلي جداً لا ضرورة له ، إذ يؤدي الضغط الزائد من جانب المدرسة إلى الإهمال في إتباع جوارب الشخصية الأخرى ومنذ بداية التغيرات عادت الدعوة إلى المطالبة بالواجب المنزلي وبخاصة عندما أصبح للتلاميذ يقضون ساعات من أوقاتهم أمام مشاهدة التلفزيون مما انعكس سلباً على نتائج تعلمهم ، إذ تشير دراسة والبرج (Walberg , 1983) على المجتمع الأمريكي ومقارنة نتائج حصول تلاميذه بالأكطار الأخرى إلى انخفاض درجات هؤلاء التلاميذ عن أقرانهم في بلاد أخرى ، وذلك بسبب أنهم يقضون كل الأوقات في المذاكرة سواء داخل المدرسة أو خارج فصولها (10) .

فعالية الواجب المنزلي على نواتج التعلم

يختلف المربون حول جدوى الواجب المنزلي وعواقبه فمنهم من يرى أن الفترة التي يقضيها للتلميذ في المدرسة كافية إذا أحسن استغلالها من جانب المدرسة ، وأن وقت ما بعد المدرسة هو خاص بالتلميذ يقضيه في الترفيه عن نفسه وممارسة الهوايات التي يهوىها ، وبالرغم من ذلك فإن للواجبات المنزلية أهمية كبرى في نمو التلميذ وتقدمه إذا أحسن نظم استغلالها وتوظيفها ومعالجتها .

إلا أنه نظراً لأن المقررات الدراسية أصبحت مفسمة بكثير من الحقائق والمعلومات التي أصبحت تؤكد عليها الامتحانات في مختلف الشهادات الدراسية بدءاً بالمرحلة الابتدائية وانتهاء بالمرحلة الثانوية ، وبحثاً للتلميذ إلى وقت طويل لاستيعابها وفهمها وهو الأمر الذي لا يسمح به وقت المدرس وديموم اليوم الدراسي وبخاصة في ظل نظام الفترات الثلاث في بعض الأكطار العربية ، مما يدفع إلى تكليف للتلميذ بمهام يؤدونها في المنزل .

وكثيراً ما نجد من التلاميذ من يخافون مدرسيهم ويكرهونهم الأمر الذي ينعكس على مجرى حياتهم اليومية بل وعلى أحلامهم ، ولذلك فإن التلميذ يؤدي واجباته عن خوف وليس عن اقتناع بجوداتها وقيمتها وإنما لإرضاء لمن حوله ، بل كثيراً ما يؤدي الآباء واجبات أبنائهم إشغالاً عنهم وتجلباً لهم مما قد يضرهم من علقب المدرس .

ونظراً لتباين آراء التربويين حول جدوى الواجبات المنزلية من عرضها فقد أجرى إيرلي (1992) Earle تلخيصاً لنتائج دراسات حول فاعلية الواجب المنزلي على التحصيل وتوصل إلى ما يلي (11):

- تفاروت نتائج البحوث حول فاعلية الواجب المنزلي في تحسين التحصيل الدراسي ، فمة ببعض الدراسات التي تشير إلى دوره في التحسين ، إلا أن هناك دراسات قد أوضحت عدم وجود دليل يدعم تلك العلاقة .
- يرتبط الحصول على درجات مرتفعة في الاختبارات بإنجاز التهيئات التي يكلف بها التلميذ .

- ☐ انتظام المدرسة في إعطاء واجبات بصورة منتظمة يؤثر على التحصيل المدرسي .
- ☐ لم تقدم نتائج الدراسات موافقة صريحة حول ضرورة تقديم واجبات مدرسية من عدمها .
- ☐ تبدو الأفضلية في إعطاء الواجب المنزلي على عدم إعطائه وبخاصة للصفوف من الرابع الابتدائي حتى الأول الثانوي .
- ☐ توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الواجب المنزلي والدرجات التي يحصل عليها التلميذ .
- ☐ رفع الواجب المنزلي من تحصيل الطلاب .
- ☐ لم توضح البحوث بأن الواجب المنزلي هل يرفع من درجات المتعلمين التحصيلية أم أنه ينشطهم من القصور واللامبالاة .
- ☐ يمكن أن يدعم الواجب المنزلي التعلم .
- ☐ يسهم الوقت الذي يستغرقه الطلاب في المذاكرة في درجات تحصيله بمعدل دل إحصائياً .
- ☐ الطلاب الذي يكملون واجباتهم يمолون لتمام محتوى المادة الدراسية بصورة أكثر .

كما باقي كوبر (1983) Cooper الضوء على تحليله للنتائج بحوث 120 دراسة حول فعالية الواجب المنزلي مبيناً أن الواجب المنزلي أثره الإيجابي على التحصيل ، ولكن هذا الأثر يختلف باختلاف الصف الدراسي ، ولا يزداد تأثيره في المرحلة الثانوية ، كما أن له تأثير إيجابي أيضاً بالمرحلة الإعدادية أو المتوسطة إلا أنه يعدل نصف ما يؤثر به في المرحلة الثانوية ، في حين أن تأثيره بالمرحلة الابتدائية يعتبر ناقصاً⁽⁷⁾.

كما استقالات كمية الواجب على التحصيل في الصفوف المختلفة . ففي المرحلة الابتدائية لا تأثير للواجب سواء زاد أم قل ، أما المرحلة الإعدادية فالأفضل نتائج تحصيل تتحقق بإداء الواجب لمدة تتراوح من ساعة إلى ساعتين كل ليلة . أما في المرحلة الثانوية فكلما زاد زمن إيفاء الواجب كلما زاد التحصيل .

ويوضح جدول رقم (20 - 1) كلا من التأثيرات الإيجابية والسلبية للواجب المنزلي وذلك وفق التحليل الذي أجراه " كوبر " (1983) Cooper . إلا أن تلك التأثيرات تتأثر بمدد من العوامل وفق ما يوضحه جدول رقم (20 - 2) .

جدول (20 - 1) التأثيرات الإيجابية والسلبية للواجب المنزلي⁽⁷⁾

التأثيرات الإيجابية
- التأثيرات الآتية على التحصيل والتعلم
• إعادة أفضل للمعلومات الحقائقية
• زيادة الفهم .
• تحسن كل من التفكير الذاتي وتكوين أو بناء المفاهيم ، ومعالجة أو تجييز المعلومات
• إثراء المنهج Curriculum Enrichment

عوامل خارجية	خصائص الواجب	عوامل صلبة	عوامل اجتماعية	للغاية الصلبة	النتائج أو الخصبة
- الدافع	- جانب الشهادة لإيراد تطبيقها من خلال الواجب	للتقدمات لطريقة الأداء	- مدة للكلان - وضع درجات	- وضع درجات	<u>آثار إيجابية</u>
للمادة الدراسية	- درجة الفردية في تكيف الواجب	قنوات الربط بالمهجع	- الإحاطة	- تخصيص مكافأة	لتعليم نظري بعيد الأجل
للمرحلة الدراسية	- درجة حرية التطبيق في الواجب	أسباب منطقية أخرى	- الملهو	إعطاء اعتبار في الموضوعات المتعلقة بالواجب	لتعلم عملي
- لفائدة المصلحة	لتسليم الواجب	على توافر الأزمات اللازمة لأداء الواجب	متألفة الواجب	مشارك الآباء	
المخطط الاجتماعي	على تدخل الآباء	على تدخل الآباء			<u>آثار سلبية</u>
		- الآباء			- الضيق
		الأولاد			- الحرمان من وقت الترفيه
		- زملاء الدراسة			- وقت الترفيه
					- تدخل الآباء
					- المعنى
					- زيادة وضوح القبول الفردية

- مفاهيم خطأ عن الواجبات المدرسية :

أن تنتقل فكرة الواجبات المدرسية في المنزل في كل المدارس ولدى كل المعلمين أعطت بعض الانطباعات الخاطئة عند المعلمين وأولياء الطلاب ينبغي الاهتمام بها وتصحيحها ومن هذه المفاهيم (2) .

1 - للمعلم السناجح هو المعلم الذي يعطي واجبات مدرسية ممتدة تعمل على إشغال الطالب لظلول وقت ممكن . ويكافى كثير من المعلمين ليجعلوا على مرتبة ذوى الواجبات

الطويلة والمقعدة لأنهم يعتقدون أن الطلاب يجب أن يبذلوا جهداً كبيراً ومستمرّاً حتى يرتفع مستوى أدائهم في المادة الدراسية .

2 - للواجبات المدرسية هي عمل يكلف به الطلاب وينشغلون به في منازلهم وإذا اعتمد المعلم إلى إعطاء الواجبات دون أن يفكروا بالأهداف التربوية التي تحققها هذه الواجبات .

3 - يعتقد أولياء أمور الطلاب أن المدرسة التي تهتم بطلابها هي المدرسة التي تكثر من الواجبات فهم يعتقدون أن الطلاب وجد للمدرسة وأن انشغاله في أعمال مدرسية هو الأمر الطبيعي ، فوطلب الآباء من المعلمين زيادة هذه الواجبات لأن للتلميذ يرتبط بكمية ما يعلّمه الطلاب من عمل مدرسي في البيت.

- أخطاء يتوقع حدوثها من الواجبات المدرسية :

إن انتشار المفاهيم الخاطئة السابقة وعدم اهتمام بعض المعلمين بمشكلات الطلاب ، وعدم فهمهم لطبيعة عملية التعليم تجعلهم يسرفون في إعطاء الواجبات دون مراعاة لظروف طلابهم ، فمن المتوقع أن تحدث الأخطاء التالية (2) :-

1- إن أداء الطالب للواجبات المدرسية دون حصوله على توجيه وإرشاد يمكن أن يؤدي إلى عدم معرفة بالطريقة الصحيحة لأداء الواجبات فيخطئ في أدائها وقد يكرر الخطأ عدة مرات . فما جدوى هذه الواجبات إذن .

2- قد يضطر بعض الطلاب المتفوقين والمتأخرين إلى نقل هذه الواجبات من زملائهم في ما يسمى بعملية المنش . فالمتفوقون قد لا يجدون جدوى في الواجبات الروتينية التي يعطيها بعض المعلمين فيعمدون إلى نقلها عن دفاتر زملائهم .

والطلاب المتأخرين دراسياً قد لا يستطيعون أداء الواجبات لصعوباتها فيلجئون إلى نقلها أيضاً .

3- تشير بعض الدراسات أن الطلاب المتأخرين دراسياً وحتى المتوسطين لا يميلون إلى الواجبات المدرسية ، وهذا يعني أن بعض الواجبات لا تحل من قبل هؤلاء الطلاب فهل تقدم الواجبات للمتفوقين ؟ وما النتيجة ؟ ستكون طبعاً زيادة تفوق المتفوقين وزيادة الهوة بينهم وبين زملائهم الضعاف - المتوسطين .

4- لا ينسب المعلمون في ما بينهم فيعطون واجبات لا تناسب أوقات طلابهم فقد تستجمع الواجبات في فترة محدودة مما يترك الطلاب ويشعرهم بالتوتر والقلق والخوف .

5- يعتمد المعلمون إلى الإكثار من الواجبات المدرسية بعد أيام العطل المدرسية فبدلاً من أن يهتموا بهذه العطلة ، ويساعدوا الطلاب على التمتع بها نجد أن بعض المعلمين يتسابقون إلى إعطاء واجبات إضافية في أيام العطل وأيام آخر الأسبوع .

6- يتطلب أداء الواجبات المدرسية ظروفاً منزلية جيدة . وأن عدداً كبيراً من الطلاب لا يعيشون في مثل هذه الظروف ، وكيف نطلب منهم أن يؤديوا هذه الواجبات وهم يعيشون في منازل قد تزدهم بعدد الأفراد وقد تخلو منها أماكن للعمل المريحة ؟؟

أن هذه الأخطاء ليست موجودة في طبيعة الواجبات المدرسية إنما في طريقة إعداد هذه الواجبات ويستطيع المعلمون المؤهلون أن يتجنبوا معظم هذه الأخطاء ويمدوا واجبات منزلية محددة وبأهداف تربوية سليمة .

- دور المعلم في إنجاز الواجبات المنزلية

لكي يساعد المعلم تلاميذه على إنجاز واجباتهم المنزلية سواء في داخل الفصول أو في منازلهم عليه القيام بالمهام التالية :

1- على المعلم أن يقوم بالتجوال بين الطلبة أثناء تأدية الواجب لتقديم المساعدة اللازمة لكل من يحتاجها منهم .

2- أن يعد المعلم الواجب بعناية فائقة ، وبشكل هادف ، فإذا أسرع في إعداده أصبحت أهميته وفائدته موضع جدل ونقاش ، وإذا كان الواجب طويلاً أو صعباً أو مكرراً سبب عند الطلبة الضيق والتبرم ، وتوقر الحماسة للعمل .

3- يمكن أن يقدم واجبات متعددة لطلبة متعددين في الصف أو لمجموعة منهم كما يمكن اللجوء إلى عملية التفريد في إعطاء الواجب ، أي أن نمطي لكل فرد واجباً معيناً بعد محاضرة عامة ، أو بعد نقاش وحوار علم .

4- على المعلم أن يراقب عمل كل طالب ليقف على مدى صحته ، وبشكل مستمر ، وإذا كان الواجب طويلاً لجأ إلى تكثيف كل جزء منه في حينه ودون انتظار لإتمام الواجب كله . فقد بينت دراسات التحليل البعدي لخمسة عشر دراسة عن الواجب المنزلي أن أقوى تأثير للواجب عندما يضع المعلم درجات عليه أو يعلق عليه بملاحظات .

5- أن لا يغفل المعلم المشاريع الجماعية ، وقد يلجأ إلى أن يسند إلى كل طالب في المجموعة جزءاً معيناً من هذا المشروع ، بحيث تكون المجموعة كلها مسؤولة مسؤولية جماعية عن إنجاز المشروع .

6- يمكن - ومن حين لآخر - أن تمنح الطلبة حرية اختيار الواجب ، ففي ذلك ما يساعدهم على تحمل المسؤولية والإحساس بها .

7- قد ينظر بعض الطلبة إلى الواجب المدرسي وكأنه مجرد أشغال الوقت وليس غير ، وأن المكافأة على القيام به هي مجرد للقيام بواجب جديد ⁽⁴⁾ .

- خصائص الواجب المنزلي الجيد :

ليس المهم أن تكلف التلاميذ القيام بنسخ الدروس عدة مرات أو حل عدد من المسائل في الحساب أو رسم خريطة ملونة لقطر ما . إنما المهم أن يكون الواجب أو التعيين مفيداً ، هادفاً ، فمالياً وله مردود تعليمي . وفي سبيل ذلك أنفق عدد من المربين الوقت والجهد والمال لمعرفة خصائص التعيين الجيد ، وفيما يلي أبرزها (1) :

أولاً : ضرورة ربط التعيين بفلسفة التربية والتعليم وأهدافها المعمول بها في البلد وفي المدرسة ذات العلاقة . لذا يتعين على المعلم دراسة ما يطمح إليه التعليم في بلده وفي مدرسته ، فإذا كان أحد الأهداف هو تنمية الاتجاهات الخلقية عند التلاميذ كالأمانة والصدق مثلاً ، فإن إعطائهم تعيينات يقوم بإنجازها على الفش والخذاع يصبح أمراً لا معنى له . وإذا كان أحد الأهداف تنمية شخصية التلميذ ، فينبغي تنويع التعيينات بحيث تؤدي إلى الإبداع الفردي ، كتشجيعه على التعبير عن الأشياء والأحاسيس التي تتكون

لديه في المؤلف المختلفة وعلى النحو الذي يستطيع أو يريد ، سواء كان ذلك بالكتابة أو بالرسم أو بأي شكل من أشكال التعبير الأخرى .

ثانياً : زيادة نمو التلميذ أو تحصيله بالنسبة للمواد والخبرات التي تتم في المدرسة بإصقلته تعيينات يتيه مكملة . وبعبارة أخرى إغناء الخبرات المدرسية عن طريق وجوه النشاطات التي يتمكن من القيام بها في البيت والمتصلة بتلك الخبرات .

فإذا كان التلميذ يدرس موضوع التكاثر النباتي مثلاً ، فإنه من المفيد والممتع معاً أن نطلب إليهم أو إلى من تتوفر عنده إمكانيات ، القيام بزرع حديقة البيت أو القوارير ، بنباتات تتكاثر بالدرن والعقل والأبصال والتطعيم البرعسي ، والتطعيم القلمي - إلخ .

إن نشاطاً من هذا النوع إذا وجه التوجيه السليم وضمن له خطة متابعة وإشراف حسنة يمنح للتلميذ فرصة للعمل الذاتي وتحمل المسؤولية .

ثالثاً : الأيمان بالمبدأ الذي يقول : أن عملية التعلم تتم في كل مكان ، في المدرسة وفي الشارع وفي البيت . وعلى سبيل المثال يمكن إعطاء تعيين للتلاميذ الذين يدرسون للتاريخ المحلي يكون عبارة عن إجراء مقابلات واتصالات مع الأقارب والجيران والكبار في السن في البلد لاستجلاء حقيقة حدث معينة وقعت في المنطقة في الزمن الذي عاصروه .

رابعاً : يستحسن أن تقوم التعيينات على أساس من للتخطيط المشترك بين المعلم والتلميذ .

فقد يطلب المعلم من التلاميذ الذين يدرسون رواية في اللغة الإنجليزية أن يحاولوا كتابة رواية بنفس اللغة ومن فصل واحد ليقوموا بتمثيلها في المدرسة . وهذا يستدعي تكليف التلاميذ بالتخطيط والأعداد للرواية ، ويشمل ذلك الكتابة ولحيك والحيل المسرحية والتدريب على التمثيل .. إلخ ، وبالطبع يتم ذلك كله بالتعاون مع المعلم ويأشرفه .

خامساً : تنمو التعيينات وتكبر مع نمو التلاميذ وكبرهم ، فالتعيينات التي تعطى لتلميذ الصف الرابع الابتدائي ليس كالتعيينات التي تعطى لتلميذ الصف

السلوك الابتدائي أو الثالث الإعدادي والتميز التي تعطى (لسمير) قد لا تكون مناسبة (لإبراهيم) .

وعلى العموم تنمو للتميز وتزداد كما وكيف ينمو التلاميذ وازدياد نضجهم.

سليماً: عنصر الثواب أو المكافأة على إنجاز التميز أمر مستحسن . فلا بد من أن يكافئ المعلم تلميذه على إنجاز التميز ، والمكافأة أو الثواب لها أشكال وأنواع شتى ، ولكن لا يجوز أن تستخدم بقرط بحيث ينمي التميز أن الهدف الرئيسي هو التحصيل الجيد ، أو الخبرة السليمة لا الجائزة أو نيل رضا المعلم فقط .

سليماً : تكون للتميز فعالة إذا ساعدت التميز على الشعور بأنه يستفيد منها ، أداء وخبرة ، وإلا كانت عاملاً يولد القلق والتوتر والانفعال عند بعض التلاميذ .

- اللائحة المقترحة الخاصة بالواجب المنزلي⁽⁶⁾

أولاً : بالنسبة للإدارات التعليمية :

الواجب المنزلي هو أسلوب تعليمي مكلف وفعال يمكن أن يؤثر إيجابياً على مستوى التحصيل وعلى تنمية الشخصية كذلك يمكن أن يعمل كعامل ربط بين المدرسة والبيت .

ويجب أن يخدم الواجب المنزلي أغراضاً مختلفة حسب المرحلة الدراسية.

وبالنسبة للتلاميذ الصغار يجب أن ينمي لديهم اتجاهات إيجابية نحو المدرسة ويربّي فيهم العادات الجيدة والخصال الحميدة ، وبالنسبة للتلاميذ الأكبر سناً يجب أن يسهل عليهم اكتساب المعلومات في مواضيع معينة .

ويجب أن يكلف تلاميذ جميع المراحل الدراسية بأداء الواجب المنزلي ، ويكون الخلط بين الواجب الإلزامي والواجب الاختياري أكثر نفعاً .

وفيما يلي عدد المرات التي يجب أن يكلف بها التلاميذ والزمن المطلوب قضائه لأداء الواجبات الإلزامية :

- 1- الصفوف من 1 - 3 واجب واحد إلى ثلاث واجبات في الأسبوع لا يستغرق أدلوه أكثر من 15 دقيقة .
- 2- الصفوف من 4-6 واجبات أو أربع واجبات في الأسبوع يتطلب كل واجب من 15 - 45 دقيقة لأدائه .
- 3- الصفوف من 7 - 9 ثلاث أو خمس واجبات في الأسبوع يتطلب كل واجب من (45 - 75) دقيقة لأدائه (المرحلة الإعدادية أو المتوسطة) .
- 4- الصفوف من 10 - 12 أربع إلى خمس واجبات في الأسبوع يتطلب كل واجب من (75 - 120) دقيقة لأدائه . (المرحلة الثانوية) .

ثانياً : بالنسبة للمدارس :

- يجب أن يوضح بالتحديد عدد مرات إعطاء الواجب والزمن اللازم لأدائه وذلك اعتماداً على الظروف المحيطة خارج المدرسة .
- وفي المدارس التي تدرس بها عدة موضوعات من قبل عدد من المدرسين عل كل مدرس أن يكون على علم بالآتي :
- 1- أيام الأسبوع التي يمكن فيها إعطاء واجبات منزلية تخص مادته الدراسية .
 - 2- الزمن المطلوب قضاؤه يومياً لكل واجب .

وعلى الإداريين أن يعملوا بما يلي :

- 1- توصيل ما جاء في لائحة الواجبات الخاصة بالإدارة التعليمية وتلك الخاصة بالمدرسة لأولياء الأمور .
- 2- مراقبة تنفيذ تلك اللوائح .
- 3- عمل جدول للواجبات المنزلية للتنسيق بين المواد الدراسية المختلفة إذا احتاج الأمر .

وعلى المدرسين توضيح الأمور التالية :

- 1- وجه العلاقة بين الواجب وموضوع الدراسة .

- 2- لفرض من الواجب .
- 3- أفضل الطرق المتبعة لأداء الواجب .
- 4- ما الذي يتعين على التلميذ أدائه لكي يثبت بأنه قد أدى الواجب كلياً .

ثالثاً : بالنسبة للمدرسين :

- يؤدي جميع التلاميذ في الفصل للوحد نفس الواجب مع وجود بعض الاستثناءات .
- يجب أن يتضمن الواجب واجبات إجبارية ، وفي حالة عدم تسلم الواجب الإجباري فإن ذلك يستدعي فرض أنشطة علاجية بديلة .
- يجب أن يتضمن الواجب كذلك واجبات اختيارية لكي توفق حاجات التلاميذ فرادى أو كمجموعات .
- لا يجب أن يقيم أي واجبات منزلي ، فالواجب يجب أن يستخدم فقط لمعرفة المشاكل التي تعوق تقدم التلاميذ ، و كذلك للتسكن من إعطائهم للتعليمات فردياً أو جماعياً كل حسب ما يتطلبه .
- تشمل الواجبات المنزلية الموضوعات الدراسية قبل وبعد تنطيطها داخل الفصل وليس فقط تلك التي تمت مناقشتها في نفس اليوم .
- لا يجب أن يستخدم الواجب كوسيلة للتدريب على مهارات معقدة بل يجب التركيز على مهارات أو مواد دراسية بسيطة أو على تكامل المهارات التي سبق للطلاب التسكن منها . يجب أن لا يعطى ولي الأمر دوراً رسمياً في التدخل في عمل الواجب إلا نادراً ، بل يجب أن يطلب منه تهيئة الجو الذي يساعد ابنه على أداء واجباته بنفسه .

- تطبيقات صلبية على فنيات ومهارات الواجب المنزلي

تدريب (1)

ناقش اللائحة المقترحة الخاصة بالواجب المنزلي مع المدرسين والهيكل الإداري من مديري مدارس ووكلاء بالمدرسة التي تتدرب / أو تعمل بها وضع تصوراتكم ومقترحاتكم لتطويرها .

أولاً بالنسبة للإدارات التعليمية

مقترحات بالتعديل

- ☐
- ☐
- ☐

مقترحات بالحذف

- ☐
- ☐
- ☐

مقترحات بالإضافة

- ☐
- ☐
- ☐

ثانياً بالنسبة للمدارس : مديري المدارس والوكلاء

مقترحات بالتعديل

- ☐
- ☐
- ☐

مقترحات بالحذف

- ☐
- ☐
- ☐

مقترحات بالإضافة

- ☐
- ☐
- ☐

ثالثاً بالنسبة للمدرسين

مقترحات بالتعديل

- ☐
- ☐
- ☐

مقترحات بالحذف

- ☐
- ☐
- ☐

مقترحات بالإضافة

- ☐
- ☐
- ☐

(2) تدريب

فيما يلي عدد من العبارات التي قد تمثل بعض السلبيات والإيجابيات للولجب المنزلي .

أقرأ كل عبارة بعناية ، ثم ضع علامة (X) أمام العبارة التي قرأتها وتحت الخانة التي تعبر عن وجهة نظرك حيالها .

الاستجابات					بنود الاستبيان
أوافق بصفة	أوافق	لا أوافق	أوافق بشك	لا أوافق بشك	
					1- تتيح للتلميذ فرصة للممارسة والتطبيقات العملية للمواضيع التي درسها .
					2- تمكن التلميذ من محتوى المادة العلمية .
					3- توفر للمعلم وقتاً أطول للتدريس في المدرسة .
					4- تساهم في تحسين علاقة للتلميذ بالمعلم .
					5- تساعد التلميذ على التحصيل الدراسي .
					6- تساعد التلميذ على التحصيل لذاتي .
					5- تساعد التلميذ على الإبداع .
					5- تساعد التلميذ على الاستفادة من وقت فراغه فيما هو مفيد .
					9- تقوى العلاقة بين المدرسة والمنزل .

الاستجابات					بنود الاستبيان
غير من المقياس	لا أبداً	في معظم الأحيان	أحياناً	أبداً	
					10- تزيد من متبعة أولياء الأمور لمستويات أبنائهم التعليمية .
					11- تزيد من فرصة مشاركة أولياء الأمور في تعليم أبنائهم
					12- تهرق التلميذ بسبب كثرتها .
					13- تزيد من أعباء أولياء الأمور
					14- تقلل من الوقت الذي يقضيه للتلميذ مع أسرته وأصدقائه .
					15- تقلل من الوقت الذي يحتاجه للتلميذ في الترفيه عن نفسه وممارسة هواياته .
					16- تدفع بعض أولياء الأمور لتنفيذ الواجبات المدرسية نيابة عن أبنائهم .
					17- تؤدي إلى قيام بعض التلاميذ بنقل الواجبات من زملائهم .
					18- تساهم في تعويد بعض التلاميذ على الإكراهية والقس .
					19- تركز على الحفظ والاستظهار .
					20- يؤديها للتلميذ عن خوف وليس عن اقتناع بجودها .

الاستجابات					بنود الاستبيان
أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	أوافق بشدة	لا أوافق بشدة	
					21- لا يوجد تنسيق بين المعلمين في إعطاء الواجبات المنزلية .
					22- تزيد من ثقل حقية التلميذ المدرسية .
					23- تخفض. للتلميذ في المدرسة وتزيد من نفوره منها .

مراجع الفصل العشرون

أولاً : المراجع العربية :

- 1- حسنى عايش ، كمال الفحماوى . (1976) . التميينات المدرسية البيئية : أهدافها وتطبيقاتها . المؤسسة القومية للتربية . الأردن : عمان .
- 2- راضى الواقفى وآخرون . (1976) . التخطيط الدراسى . سلسلة الكتب التربوية . الأردن : عمان .
- 3- روث مسترانج . (1977) . الواجبات المدرسية والاستذكار الموجه ، ط2 ، ترجمة جابر عبد الحميد . القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب .
- 4- محمد عبد الرحمن عدس . (1996) . المعلم الفاعل والتدريس الفعال . الأردن : دار الفكر للطباعة ، عمان .
- 5- معسدي للمجمي . (1991) . مشروع تنفيذ الواجبات المدرسية للصفين الأول والثاني الابتدائي داخل المدرسة وبإشراف الهيئة التدريسية ، حولية كلية التربية ، قطر ، المجلد الثامن . ص ص 119-152 .
- 6- هارمسي كوير . (1990) . التأثيرات الإيجابية والسلبية للواجبات المنزلية . ترجمة خديجة علي نقي . مجلة للتربية ، العدد الخامس ، ا لكويت . ص ص 141-158 .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- 7- Cooper, H. (1989) . Synthesis of Research on Homework .
Educational Leadership , 47 (4) : PP. 85 – 91 .
- 8- Earle , R. S. (1992) . Homework as an Instructional Events .
Educational Technology , 32 (4) : PP. 36 – 41 .
- 9- Paschal , R. A ; Weinstein , T, Walberg , H. J.(1984) . The
Effect of Homework on Learning : a
Quantitative Synthesis , Journal of Educational
Research , 78 (2) : PP. 97 – 104 .
- 10- Walberg , H. J .(1983) . Educational achievement and
economic development in International
Perspective . Daedalus , 112 (2) , PP. 1 – 28.

هذا الكتاب

يشكل منعطفاً في حركة الفكر التربوي المعاصرة ، وبخاصة في مجال التدريس ؛ فيقدم المؤلف فيه تخطيطاً للنماذج التي تناولتها الأدبيات المعاصرة حول تصميم التدريس ، فضلاً عن المهارات التي تشكل - في مجملها - الكفايات التدريسية لمن يتصدى لمهنة التدريس على كل المستويات بدءاً برياض الأطفال ، وانتهاءً بالتعليم الجامعي .

وقد فسّر الكتاب مهارات صياغة الأهداف التدريسية ، وتحليل المحتوى ، وتنظيم بيئة الفصل ، وتحديد استراتيجيات التدريس وطرقه ، وسبل اختيار الوسائل التعليمية ، والتخطيط للتدريس .

كما ناقش الكتاب سلوكيات التدريس التي يمارسها القائم بالتدريس داخل حجرات الدراسة ؛ من تحسين الاتصال ، وجذب الانتباه ، وإثارة الدافعية ، وتوجيه التعزيز ، وطرح الأسئلة ، فضلاً عن إدارة الفصل ، والتعامل مع المشكلات التي يثيرها الطلاب أثناء تعلمهم .

وقدم الكتاب تصوراً لقياس مخرجات التعليم بأبعادها المعرفية والوجدانية والمهارية ، كما قدم تصوراً معاصراً للواجبات المنزلية وسبل النهوض بأدائها لتحسين التعليم .

ويناسب محتوى الكتاب المعلمين ، سواء قبل الخدمة أو خلال دورات التدريب التي توجه لرفع مهاراتهم التدريسية ، كما يناسب المدرسين الذين يتولون أمر تنفيذ تلك الدورات .

كما يعد الكتاب مرجعاً بكليات التربية ، والتربية ورياض الأطفال ، المعنيين ببحوث التدريس ودراسة متغيراته .

المؤلف

Bibliotheca Alexandrina



0481867

